



Handelshøyskolen BI

MAN 51802 Ledelse av utviklings- og endringsarbeid

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	29-09-2021 09:00	Termin:	202210
Sluttdato:	23-05-2022 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210 10093 IN04 W P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Vibeke Haugen

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Lede gjennom engasjement. Om bruk av engasjementstilnærming i utviklingsarbeid på Mulighetenes skole.

Naun på veileder *: Kine Birkeland

Inneholder besvarelsen
konfidensielt
materiale?: Nei

Kan besvarelsen
offentliggjøres?: Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 71
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Prosjektoppgave

ved Handelshøyskolen BI

«Lede gjennom engasjement»

Om bruk av engasjementstilnærming i utviklingsarbeid på Mulighetenes skole

MAN 5181 Ledelse av utvikling- og endringsarbeid

Utleveringsdato:

29.09.2021

Innleveringsdato:

23.05.2022

Stuedsted:

BI Oslo

Innholdsfortegnelse

INNHOLDSFORTEGNELSE	I
SAMMENDRAG.....	II
INNLEDNING	1
TEORI	3
ENGASJEMENTSTILNÆRMING	3
EN FIREFASET MODELL	5
<i>Fase 1: Å bli enige om hvilket problem som skal løses</i>	<i>5</i>
<i>Fase 2: Å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteorien(e)</i>	<i>6</i>
<i>Fase 3: Å vurdere de relative fordelene med nåværende og alternative handlingsteorier.....</i>	<i>7</i>
<i>Fase 4: Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig handlingsteori</i>	<i>7</i>
IMPLEMENTERING	8
METODE.....	10
ETISK PERSPEKTIV	10
ANALYSE OG DISKUSJON	12
<i>Involvering og inkludering</i>	<i>16</i>
<i>Tillit</i>	<i>17</i>
<i>Engasjement og eierskap.....</i>	<i>18</i>
<i>Opplevd nytteverdi/viktighet.....</i>	<i>19</i>
MULIGE FEILKILDER OG BEGRENSNINGER I PROSJEKTET	20
IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	21
KONKLUSJON.....	23
LITTERATURLISTE	24
VEDLEGG 1	26
VEDLEGG 2	28
VEDLEGG 3	29

Sammendrag

Oppgaven tar for seg bruk av engasjementstilnærming i ledelse av utviklingsarbeid knyttet til utarbeidelse av leseplan for Mulighetenes skole. Sentralt i dette står også leders rolle og atferd i utviklingsarbeidet. Funnene i studien har implikasjoner for ledelsen av Mulighetenes skole.

Innledning

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Å lede lærernes læring og utvikling er ifølge Viviane Robinson den dimensjonen som har størst effekt på elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011). Men hva må ledere gjøre for å forbedre elevenes læringsutbytte, hvordan gjør de det og ikke minst hvordan får de medarbeiderne sine med seg på endring og utvikling? Vestergaard (2019) hevder at ledere må lykkes med å gi medarbeiderne sine en berettiget forventning om at formålet er både meningsfullt og mulig å realisere for at de skal kunne koble seg på lederens intensjoner. Hvis vi skal få til en endring må vi først vite hvor vi er i dag. Vi må starte med å forstå hvor de ansatte er, deres antakelser og motkrefter. Et sentralt element i dette er også lederens egen rolle, og læring og utvikling som leder av en profesjonell læringskultur.

Mulighetenes skole har gjennom flere år hatt middels resultater i lesing, både på Utdanningsdirektoratets lesekartlegginger for 1.-3.trinn og på nasjonale prøver på 5.trinn. Tallene for skolens elever på 8.trinn viser det sammen. Som rektor på Mulighetenes skole har jeg et ønske om å løfte skolens resultater i lesing. Den uttalte målsettingen er stabilt gode leseresultater over tid og færre elever under kritisk grense og på de laveste nivåene på UDIRs lesekartlegginger og nasjonale prøver i lesing. Jeg har, sammen med skolens avdelingsleder, tatt noen grep for å bygge opp et godt system for arbeid med lesing på systemnivå. Vi har over tid hatt fokus på lesing som grunnleggende ferdighet og lesing i fagene. Som del av skolens systemarbeid skal det nå utarbeides en forpliktende leseplan. Det har vært viktig for meg å involvere de ansatte i utarbeidelsen av leseplanen, da jeg har en

antakelse om at det vil være lettere å lykkes med implementeringen av leseplanen gjennom god involvering og medskapning, noe også forskning og empiri fra praksisfeltet viser positive effekter av.

Målet med et hvert endringsarbeid vil alltid være, enten direkte eller indirekte, å øke kvaliteten på tilbudet til elevene og skape gode læringsmiljøer slik at elevene kan trives og utvikle seg optimalt, så også dette utviklingsprosjektet.

I denne oppgaven skal jeg se på bruk av engasjementstilnærming i ledelsen av utviklingsarbeidet på Mulighetenes skole, samt at jeg reflekterer rundt egen lederpraksis. Jeg starter oppgaven med å belyse relevant teori, før jeg kort nevner valgt metode som ligger til grunn for utforskning av problemstillingen og etiske vurderinger jeg har gjort meg underveis i arbeidet. De innsamlede dataene i prosjektet analyseres deretter og drøftes opp mot den valgte teorien, før jeg ser på mulige feilkilder og eventuelle begrensninger i prosjektet. Avslutningsvis kommer jeg inn på implikasjoner for ledelse, før jeg konkluderer problemstillingen.

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

«I hvilken grad vil engasjementstilnærming bidra til vellykket utarbeidelse og implementering av ny leseplan på Mulighetenes skole?»

Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg beskrive teorier som er viktige for å få svar på problemstillingen min. Jeg har valgt å legge Vivians Robinsons (2018) teorier om engasjementstilnærming og hennes firefasede modell til grunn for arbeidet.

Avslutningsvis i kapittelet vil jeg også kort definere implementering og trekke inn Meyers et al.s (i Roland og Westergård (red.), 2015) modell over implementeringsprosessen.

Ifølge Robinson (2018) er lederskap det som gjør forbedring mulig. Samtidig fordrer lederskap kvalitet for å ha positiv innvirkning på elevenes resultater. Som Robinson sier (ibid., s.33): «jo mer ledere fokuserer på relasjonene sine, arbeidet sitt og læringen sin rundt nøkkelvirkksomheten, som er undervisning og læring, desto større blir virkningen på elevenes læringsutbytte». Dette innebærer at ledere må fokusere like mye, om ikke mer, på å forstå den praksisen de ønsker å endre, som på å skissere alternativene de ønsker å introdusere, for å lykkes med endringen (ibid., s. 35). Når ledere har kunnskap om eksisterende handlingsteorier gjør det det mulig for dem å forutse den sannsynlige reaksjonen på endringen de foreslår. Ved nøye å undersøke lærernes handlingsteorier får ledere innblikk i lærernes bekymringer og dermed tilgang til det som må håndteres for å implementere endring (Robinson, 2018, s.40).

Handlingsteorier består av tre komponenter; handlingene (det vil si atferden), oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for disse handlingene, og de tilsiktede og utilsiktede konsekvensene av disse oppfatningene og handlingene. Fra observatørens ståsted forklarer handlingsteoriene de observerte oppfatningene og verdiene som opprettholder handlingene (Robinson, 2018, s.36).

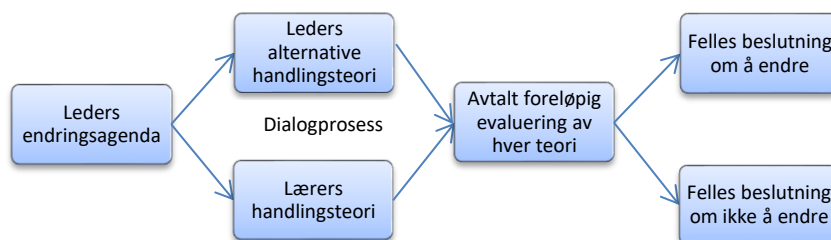
Handlingsteorier består både av uttrykte teorier og bruksteorier, det vil si teorier som baserer seg på beskrivelser av hva vi har gjort eller har tenkt å gjøre og teorier som vises i måten praksis utøves på (Robinson, 2018).

Engasjementstilnærming

Ledere som ønsker økt forbedring gjennom færre endringer må ha en klar forståelse av hva engasjementstilnærming innebærer, sier Robinson (2018).

Engasjementstilnærming innebærer at lederne gransker de kreftene som ligger til grunn for den praksisen og de resultatene de ønsker å endre. Det gjør at de oppnår en dyp forståelse av samspillet mellom den aktuelle praksisen og deres egen endringsagenda. En slik tilnærming er mer effektiv fordi forbedring da ikke vil innebære å implementere en helt ny praksis, men i stedet integrere nye praksisstrategier i et komplekst repertoar av eksisterende personlige, relasjonelle og organisatoriske handlingsmønstre. For å få til en slik integrering krever det vanligvis at man slutter med noe, justerer noe annet og gjør en del ting på helt nye måter (Robinson, 2018, s.13).

For å visualisere prosessene i engasjementstilnærming har Robinson utviklet følgende modell:



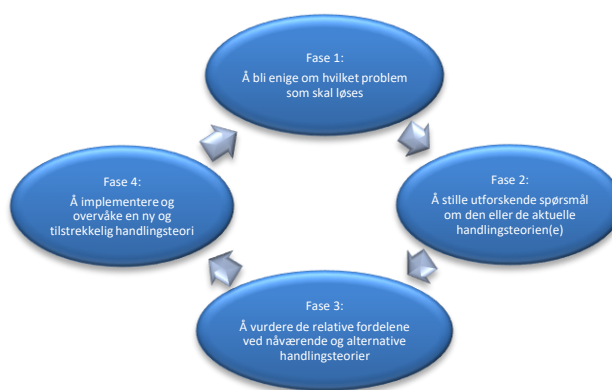
Figur 1: Engasjementstilnærming i ledelse av forbedring (Robinson, 2018, s.48)

Som det fremgår av modellen har leder en endringsagenda. Lederens endringsagenda vil alltid involvere både lederens egne handlingsteorier og lærernes handlingsteorier. Ifølge Robinson (2018) er lederens alternative teori en uttrykt teori som uttrykker en visjon om hvordan lærerne kan oppnå gode resultater om de velger å ta til seg lederens endringsagenda. Når det kommer til lærernes handlingsteori er det en bruksteori som beskriver og forklarer det lærerne allerede gjør. Det fremgår også av figuren at det er en dialogprosess mellom lederens og lærernes handlingsteori. I dialogprosessen undersøkes den stilltiende teorien som opprettholder og forklarer dagens praksis. Denne undersøkelsen innebærer mye mer enn at leders endringsagenda diskuteres eller hentes inn reaksjoner på (Robinson, 2018). Den innebærer også en kritisk og dyptgående gransking av oppfatningene og verdiene som opprettholder nåværende praksis. Det er ofte her kilden til motstand mot lederes forbedringsagenda ligger.

I engasjementstilnærmingen og utforskningen av hverandres handlingsteorier kommer lederen og lærerne frem til en felles teori, som de prøver ut, før de evaluerer og blir enige om veien videre, herunder om de skal gjøre noen endringer eller ikke.

En firefasert modell

Robinson har utarbeidet en firefasert modell for å engasjere deltakerne i handlingsteori:



Figur 2: Fire nødvendige faser for å engasjere deltakerne i handlingsteori (Robinson, 2018, s.61)

Ifølge Robinson (2018) må man igjennom fire faser for å engasjere deltakerne i handlingsteori; 1) å bli enige om hvilket problem som skal løses, 2) synliggjøre den underliggende handlingsteorien, dvs. oppfatninger, verdier, handlinger og konsekvenser, som opprettholder nåværende praksis, 3) å vurdere de relative fordelene ved eksisterende og foreslått ny handlingsteori, samt 4) å implementere og følge den nye handlingsteorien. Fasene i modellen kan tilsynelatende se lineære ut, men engasjementstilnærmingen innebærer at man ofte går flere runder i hver fase og at det er betydelig overlapp mellom fasene.

Fase 1: Å bli enige om hvilket problem som skal løses

I den første fasen må leder tydelig kommunisere sine oppfatninger om hva som er problematisk med dagens praksis og hvorfor det er det, til lærerne. For å understøtte synspunktene sine kan leder bruke troverdige data, da data kan være

nyttige i den form av at de tydelig indikerer gyldigheten av oppfatningene av kvaliteten på og konsekvensene av eksisterende praksis (Robinson, 2018). I denne fasen må leder være forberedt på å gi gode og troverdige svar på spørsmål som: *Hvorfor skal vi utvikle oss?, Hva er galt med det vi allerede gjør?, Hvilket problem, helt spesifikt er det vi forsøker å løse?*, og liknende. Uten overbevisende svar på disse spørsmålene er det lite sannsynlig at lærerne vil forplikte seg til et krevende forbedringsarbeid.

Det er viktig at lederen verken er dømmende eller bebreidende i denne fasen, men samtidig kreves det at leder formidler en tydelig moralsk forventning om kontinuerlig forbedring. Det er mulig å utvikle en slik kultur gjennom det Robinson kaller konstruktive problemsamtaler. Konstruktive problemsamtaler innebærer at det som oppleves som problematisk beskrives, samt grunnlaget for denne bedømmelsen. I tillegg inviteres eventuelle motstridende meninger inn, de avvises ikke. Gjennom å velge en slik tilnærming posisjonerer leder seg som en del av problemet, på lik linje med at hun er en del av løsningen. Hun kommuniserer medansvar. Ifølge Robinson (2018) er det å kommunisere medansvar med på å bygge den tilliten man trenger for å takle problemet sammen.

Målet på dette stadiet er å oppnå tilstrekkelig enighet til å kunne starte på en samarbeidende forbedringsprosess (Robinson, 2018, s.68).

Fase 2: Å stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteorien(e)

I den andre fasen er formålet å utarbeide en nøyaktig redegjørelse for teorien som forklarer det man har blitt enige om at er problematisk (Robinson, 2018, s.68), uavhengig av teoriens gode eller dårlige sider. I arbeidet med å granske handlingsteorier bør ledere ha tre hovedspørsmål i hodet: *hva ble gjort, hvorfor ble det gjort eller ikke gjort og hva ble resultatet?* Det første spørsmålet vil gi leder informasjon om handlingskomponenten i lærernes bruksteori, det andre vil kunne bidra til å avdekke oppfatninger og verdier som forklarer lærernes handlinger, eller ikke-handlinger, mens det tredje vil gi leder mulighet til å lete etter konsekvensene av lærernes oppfatninger og handlinger. Leder vil med andre ord kunne identifisere de tre komponentene og knytte dem til hverandre i en

logisk og presis redegjørelse for den aktuelle handlingsteorien (ibid.). Ifølge Robinson (2018) vil resultatet av en vellykket utforskning av en handlingsteori være en sammenhengende og presis redegjørelse for forbindelsene mellom det som ble gjort, eventuelt ikke ble gjort, hvorfor det ble gjort, eventuelt ikke ble gjort, og hvilke konsekvenser det fikk (ibid., s. 69). Et viktig element i denne utforskende fasen er at man omhyggelig lytter, oppsummerer og undersøker hvordan man har forstått den andre. Dette gjelder uavhengig av om man er enige med den andres oppfatninger og handlinger eller ikke.

Fase 3: Å vurdere de relative fordelene med nåværende og alternative handlingsteorier

I den tredje fasen vurderes de relative fordelene både med nåværende og alternative handlingsteorier. Dette innebærer at lederen og lærerne må enes om et sett med evalueringskriterier. Her er det viktig å skille mellom evalueringer og evalueringskriterier, noe som innebærer at lederen og lærerne må etablere et fungerende kriteriesett de kan arbeide ut i fra. Evalueringskriteriene må tydeliggjøres og gjøres eksplisitte. I tillegg må det verifiseres om kriteriene passer til analysen av problemet. Lederen og lærerne må videre undersøke og forstå forholdet mellom de ulike kriteriene, før de til slutt identifiserer eventuelle egenskaper ved dagens praksis som må inkluderes i evalueringskriteriene (Robinson, 2018). Når settet med evalueringskriterier er på plass, kan lederen og lærerne bruke kriteriene til å evaluere alternative teorier.

Fase 4: Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig handlingsteori

I denne siste fasen utarbeides og omformes den alternative handlingsteorien slik at alle lærerne kan implementere den konsekvent, uten at det som er essensielt for å forbedre elevenes læringsutbytte, ofres. Utholdenhet og betydelig tilbakemelding i nåtid om hvordan den nye handlingsteorien implementeres kreves for å mestre denne utfordringen, sier Robinson (2018, s.87). Robinson (2018) hevder at skoler ofte ikke evaluerer forandringer i elevenes læringsutbytte før det har gått minst seks måneder, gjerne mer. Hvis ledere skal «lære raskt» må de legge inn evalueringspunkter tidligere, samt at de trenger indikatorer både på resultatkvalitet og implementeringskvalitet. Som del av dette arbeidet inngår å følge opp hver

enkelt lærer tett, og bruk av engasjementstilnærming, særlig når resultatene/ læringsutbyttet uteblir eller man oppdager variasjon i implementeringspraksis.

Implementering

Fixen et al. (2005, i Roland og Westergård (red.) 2015, s. 20) definerer implementering som spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner. Fixen vektlegger at implementeringsprosessen må beskrives i detalj, slik at de spesifikke aktivitetene som skal gjennomføre, kan gjenkjennes. Det samme gjelder for selve intervensjonen, innholdet og aktivitetene må være nøye beskrevet (Roland og Westergård (red.), 2015, s. 20).

Intervensjonen handler om hva som skal omsettes, mens implementeringen handler om hvordan det skal utøves. Implementering er med andre ord en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden (ibid., s. 21).

Meyers et al.s (2012, i Roland og Westergård (red.), 2015, s.28) har utviklet en firefasert modell over implementeringsprosessen. De fire fasene i modellen er: initiering, forberedende implementeringsstruktur, struktur for implementeringsarbeidet og forbedringer for fremtiden. De to første fasene er i forberedelsestiden før selve implementeringsarbeidet igangsettes, noe som indikerer viktigheten av grundige forberedelser før man går i gang med implementeringsarbeidet.

Initiering referer til igangsettingsfasen for endringsarbeidet. Endringen man ønsker å gjennomføre må samsvare med organisasjonens behov, samt at det må gjøres en vurdering av organisasjonens kapasitet, både på generelt grunnlag og på innovasjonsspesifikt grunnlag (Roland og Westergård (red.), 2015, s.28). En sentral suksessfaktor i beslutningsfasen er å involvere de ansatte i disse prosessene.

Forberedende implementeringsstruktur handler om å bygge nødvendige organisasjonsstrukturer for å kunne gjennomføre implementeringen. Å skape gode

implementeringsteam som kan være drivkraft i prosessen er viktig her. Som del av denne fasen utarbeides det en implementeringsplan, der f.eks. bruk av tid, ressurser, hvem som skal gjøre hvilke oppgaver, osv. klart fremkommer (Roland og Westergård (red.), 2015, s.29)

Struktur for implementeringsarbeidet er steg tre i implementeringsfasen. Denne fasen beskriver hva som skal til for å lykkes med implementeringsarbeidet. Det grunnleggende implementeringsarbeidet er nå satt i gang i organisasjonen og Roland (2020, i Roland og Westergård (red.), 2015) påpeker viktigheten av å få veiledning i dette. I tillegg må det føres tilsyn med arbeidet og responsmekanismer må gjennomføres. Dette for å sikre at det foregår en kontinuerlig evaluering av det pågående arbeidet (ibid., s.29).

Forbedringer for fremtiden innebærer at organisasjonen lærer av erfaringene som har kommet frem i de tre første fasene. Sentralt her er evaluering av arbeidet, med hovedvekt på hva som gikk bra og hva som ble de store utfordringene (Roland og Westergård (red.), 2015, s.29).

Etter å ha redegjort for teoriene som ligger til grunn for oppgaven går jeg nå over til den metodiske delen.

Metode

Metode velges med bakgrunn i et ønske om å belyse problemstillingen på best mulig måte. Ønsket om å undersøke i hvilken grad engasjementstilnærming kan bidra til en vellykket utarbeidelse og implementering av ny leseplan på Mulighetenes skole har ledet meg til et kvalitativt design. Kvalitativ forskning er spesielt godt egnet til å nærme seg tenkende og reflekterende personer som studieobjekter, der man ønsker å få tilgang til deres forståelse og intensjoner (Kalleberg, 1996).

For å finne svar på problemstillingen min har jeg brukt samtaler og feltnotater i form av logg som datainnsamlingsmetoder. Jeg har gjennomført samtaler med fire av skolens lærere, samt at jeg har tatt opptak av tre samtaler i utviklingsgruppen, i tillegg har jeg mine egne feltnotater i form av logg. Samtalene med lærerne er gjennomført som individuelle samtaler, mens samtalene med utviklingsgruppen er tatt opp i forbindelse med ordinære møter i gruppen. Loggen har jeg skrevet både i forkant og etterkant av møter i utviklingsgruppa, når jeg har hatt samtaler med lærere og i forkant og etterkant av økter på utviklingstid med lærerne. Fokuset i loggen har vært på egen rolle og praksis i utviklingsarbeidet.

Etisk perspektiv

Forskningsetiske normer må følges i all forskning. Denne prosjektoppgaven henter empiri og data fra en kultur jeg har god kjennskap til og som jeg er en del av. Det innebærer at jeg har vært tett på personer, noe som krever respekt for den enkeltes integritet. Bruk av dialog og samtale i et forbedringsprosjekt vil i tillegg til å gi et vitenskapelig produkt også avdekke mellommenneskelige forhold. Her dukker med andre ord et moralsk forhold som stiller krav til personvern og respekt for aktørene opp (Haugen, 2014). I et prosjekt der data hentes inn fra en kultur man kjenner godt kan materialet være sårbart. I dette prosjektet er materialet gjort kjent i møter med utviklingsgruppa og lærerne. Informantene har fått forelagt mine analyser og diskusjoner slik at de har hatt muligheten til å komme med innspill.

Dersom man har kjennskap til prosjektet, samt kjenner informantene godt fra før, vil en muligens kunne gjette seg til hvem de er, men ikke til hvilken lærer som har hvilket nummer og hvem som gir uttrykk for hva. I den faglige sammenhengen er dette mindre interessant, da prosjektets formål ikke har vært å vurdere den enkelte deltaker. Målet har vært å få tak i informantenes egne synspunkter, tanker og refleksjoner rundt temaet engasjementstilnærming i forbindelse med forbedringsarbeidet med utvikling av ny leseplan på Mulighetenes skole.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg hatt en dobbeltrolle, jeg har vært både deltaker og forsker. Jeg har etter beste evne forsøkt å balansere disse rollene så godt som mulig, slik at jeg, som Emstad og Birkeland (2020, s.78) sier, kunne få mest mulig ut av å være så nære deltakerne uten å kompromittere forskerens løsrivelse.

Et annet aspekt jeg også finner det nødvendig å nevne er skjevheten i styrkeforholdet mellom meg som rektor og lærerne. Det har jeg vært bevisst på hele veien. For å ha den nødvendige legitimiteten i personalet har jeg vært ekstra oppmerksom på å bygge tillit og være transparent gjennom hele prosjektet. Jeg har forsøkt å utøve den formelle makten min så skånsomt som mulig.

Brinkmann og Kvale (2009) skisserer reglene for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser i forbindelse med behandling av deltakere og innsamlet materiale. Det informerte samtykket er ivaretatt igjennom at deltakerne frivillig har sagt seg villige til å være med. Jeg har i tillegg vært nøye med å informere om hensikten med prosjektet og datainnsamlingen, samtidig som jeg har presisert at deltakelse i prosjektet er frivillig og at deltakerne når som helst, og uten begrunnelse har kunnet trekke seg fra det. Identiteten til deltakerne er forsøkt ivaretatt gjennom anonymisering av skolen, samt at lærerne i transkriberingen av samtalene er gitt et nummer. Det er bare jeg som har hatt tilgang til hvem som hører til de ulike numrene. I prosjektoppgaven omtales alle informantene som «hun», selv om begge kjønn er representert. Ved endt prosjektoppgave er alle bakgrunnsdokumenter, lydfiler, m.m. destruert.

Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere resultatene mine og diskutere dem i lys av valgt teori. Videre skal jeg kort ta for meg mulige feilkilder og begrensninger i oppgaven min, før jeg drøfter de praktiske konsekvensene av resultatene mine, det vil si hvilke implikasjoner de har for ledelse. Avslutningsvis konkluderer jeg opp mot problemstillingen.

Som jeg nevnte innledningsvis har målet mitt i dette prosjektet vært å undersøke i hvilken grad engasjementstilnærming kan bidra til vellykket utarbeidelse og implementering av ny leseplan på Mulighetenes skole. En sentral element har også vært å vende speilet inn mot meg selv og se på min egen praksis for å utvikle meg som leder som del av prosjektet. Dette vil derfor være en naturlig del av diskusjonen min underveis i denne delen.

Gjennom analysen av datamaterialet utkrystalliserte følgende områder seg; transparens og åpenhet, involvering og inkludering, tillit, engasjement og eierskap og opplevd nytteverdi/viktighet. Jeg tar de for meg i nevnte rekkefølge videre.

Transparens og åpenhet

I utviklingsarbeidet med ny leseplan på Mulighetenes skole har jeg har tilstrebet å være så transparent som mulig og åpen for innspill fra lærerne og utviklingsgruppen hele veien i arbeidet. I alle samtalene jeg har gjennomført har jeg forsøkt å legge Emstad og Birkelands (2020) verdier i lærende ledelse til grunn, det vil si å øke gyldig informasjon, vise respekt for meg selv og den andre, samt skape indre forpliktelse. Tilbakemeldingen fra lærerne og utviklingsgruppa på dette punktet er at de har opplevd meg som mer transparent og åpen for innspill i dette utviklingsarbeidet enn tidligere.

Underveis i en av samtalene vi hadde i utviklingsgruppen uttalte en av gruppens medlemmer:

«Jeg synes det er bra at du har vært åpen hele veien med hva du tenker og mener, samtidig som du har lyttet til oss i diskusjonene vi har hatt. Måten du snakket om og rammet inn utviklingsarbeidet på helt innledningsvis opplevdes som tydelig, samtidig som

du sa at du hadde full tillit til oss og kompetansen vår. Jeg synes også det har vært bra at når du har vært usikker på ting, eller ikke har skjønt ting helt, så har du sagt det, sagt at nå er jeg ikke helt med, kan du forklare meg hva du mener, og sånn».

Ved inngangen til utviklingsarbeidet vårt var det viktig for meg å fokusere på det Robinson (2018) beskriver som engasjementstilnærming, og ikke omgåelses-tilnærming. Jeg gikk inn i prosjektet med en antakelse om og forståelse av at arbeidet ville kreve en del ekstra av meg som rektor og leder av utviklingsprosjektet. Jeg ønsket å være det Emstad og Birkeland (2020) omtaler som åpen for læring. Som del av prosessen måtte jeg synliggjøre handlingsteoriene jeg legger til grunn for ønsket om et mer helhetlig lesesystem, og visjonen min om hvordan vi kan oppnå bedre resultater i lesing over tid om vi har samme agenda. Jeg opplevde dette som krevende, men også givende, da det var med på å gi meg mer trygghet i rollen min

Som del av prosessen var det essensielt for meg å være transparent om endringsagendaen min og min egen handlingsteori. Min alternative teori måtte med andre ord være eksplisitt og åpen for revidering, spesielt på de områdene der det eksisterte en spenning mellom min teori og de nåværende handlingsteoriene til lærerne. Dette for å skape både transparens og gjensidighet i prosessen.

I engasjementstilnærmingen til lærernes handlingsteori vil undersøkelsen av den tause teorien som forklarer og opprettholder dagens praksis skape dialog mellom lærernes og mine handlingsteorier. Undersøkelsen innebærer ifølge Robinson (ibid., s. 48) mye mer enn kun å hente inn reaksjoner på eller diskutere lederens egen endringsagenda. Utover dette innebærer den en kritisk og dyptgående gransking av verdiene og oppfatningene som opprettholder dagens praksis. Robinson hevder at kilden til motstand mot lederes forbedringer ofte ligger i nåværende praksis. Etter at teorien bak dagens praksis er avdekket, kan fortrinnene denne teorien gir evalueres opp mot alternativet som er foreslått (Haugen, 2021, s.7).

Det har vært viktig for meg å få tak i lærernes tause/stilltiende teorier. Dette for å forstå og avdekke mulige opprettholdende faktorer i lærernes handlinger og

praksis. Om jeg hadde valgt det Robinson (2018) omtaler som omgåelses-tilnærming ville jeg ikke fått tak i disse.

I utviklingsarbeidet er det bruktsteoriene som opprettholder handlingene vi er ute etter å endre, ikke selve handlingene (Robinson, 2018). For å lykkes med dette må det legges opp til prosesser og refleksjoner som igjen legger til rette for dobbelkretslæring hos lærerne. Dobbelkretslæring innebærer endringer i oppfatning og verdier, i tillegg til handlinger. Jeg har observert eksempler på dobbelkretslæring hos lærerne underveis i prosjektet når de har sittet i grupper og diskutert og det har fremkommet i diskusjonen/refleksjonene at lærerne ikke bare har endret handlingene sine, men også oppfatningene og verdiene sine. Som eksempel her kan følgende utsagn fra en av lærerne trekkes frem:

«Jeg var ikke sånn kjempepositiv til arbeidet med leseplan i utgangspunktet, men jeg har blitt positivt overrasket underveis. I starten tenkte jeg at det ikke var så relevant for meg siden jeg jobber mest med matte på mellomtrinnet, men jeg ser jo hvor viktig lesing er også i matte. Jeg ser også hvor viktig det er at vi har noe felles metodisk som er med på å definere hvem vi er som skole. Forresten har jeg hatt mer fokus på lesing i matten nå etter at vi har satt i gang arbeidet med leseplanen vår».

I den første fasen av utviklingsarbeidet var det viktig for meg å være åpen og ærlig om mine oppfatninger av som var, og fortsatt er, problematisk med dagens leseopplæringspraksis på Mulighetenes skole, og hvorfor. Jeg satt meg som mål å kommunisere dette tydelig ut til lærerne, uten å være bebreidende eller dømmende. For å understøtte synspunktene mine brukte jeg nåværende og historiske data fra Utdanningsdirektoratets lesekartlegginger for 1., 2. og 3.trinn, skolens resultater på 5. og 8.trinn på nasjonale prøver i lesing, samt tilbakemeldinger jeg hadde fått fra noen av skolens lærere som gikk på ønsket om en mer helhetlig og felles praksis i leseopplæringen på skolen. Jeg forberedte meg også godt på å gi gode og troverdige svar dersom spørsmål som «Hvorfor skal vi utvikle oss?», «Hva er galt med det vi allerede gjør?» eller «Hvilket problem, helt spesifikt, er de vi forsøker å løse?» skulle dukke opp. Uten gode og overbevisende svar på dette antok jeg at det var mindre sannsynlig at lærerne ville forplikte seg til det krevende arbeidet vi skulle igjennom. Meyers et. al.s (2012, Roland og Westergård (red.), 2015) presiserer at endringen man ønsker å gjennomføre må samsvare med organisasjonens behov, og at organisasjonens kapasitet, dvs.

readiness (Vestergaard, 2019) må vurderes. Jeg sjekket ut organisasjonens kapasitet med utviklingsgruppen på møtet jeg hadde med dem i midten av november, jfr. vedlegg 1.

I initieringsfasen var det også viktig for meg å ønske velkommen og invitere motstridende meninger inn, ikke avvise dem. Jeg forsøkte å invitere lærerne til en konstruktiv problemsamtale. Gjennom denne tilnærmingen til utviklingsarbeidet og de tilhørende prosessene ønsket jeg å posisjonere meg som del av problemet, på samme måte som at jeg er en del av løsningen. Jeg kommuniserte medansvar (Robinson, 2018).

I Robinsons firefasede modell er formålet i den tredje fasen å utarbeide en nøyaktig redegjørelse for teorien som forklarer det vi hadde blitt enige om var problematisk, uavhengig av handlingsteorienes dårlige eller gode sider (Robinson, 2018). Jeg hadde tre spørsmål med meg i hodet i denne utforskende prosessen; 1) Hva ble, eller ble ikke, gjort? 2) Hvorfor ble det gjort, eller ikke gjort? og 3) Hva ble resultatet? Jeg antok at disse tre spørsmålene ville gi meg informasjon om handlingskomponenten(e) i lærernes bruksteori, at de kunne bidra til å avdekke oppfatninger og verdier som var med på å forklare lærernes handlinger, og eventuelle ikke-handlinger, samt få meg til å lete etter konsekvensene av lærernes handlinger og oppfatninger. Sagt med andre ord ville jeg gjennom å stille meg disse tre spørsmålene identifisere de tre komponentene og knytte dem til hverandre i en logisk og presis redegjørelse for den/de aktuelle handlings-teorien(e). Denne prosessen krevde at jeg lyttet, oppsummerte og undersøkte hvordan jeg hadde forstått læreren, grundig. En slik fremgangsmåte/innstilling gjelder uavhengig av om jeg er/var enig i lærernes oppfatninger og handlinger eller ikke.

Som leder må man i et utviklingsarbeid balansere oppgaver og relasjoner. Dette innebærer å være åpen for læring (Emstad og Birkeland, 2020) gjennom å vise respekt, både for meg selv og den andre, maksimere gyldig informasjon gjennom å utforske den andres synspunkt samtidig som jeg er tydelig og ærlig på mine egne meninger, oppfatninger, holdninger og verdier, samt gå videre sammen gjennom en felles indre forpliktelse. Man må med andre ord være villig til å

undersøke og vurdere mål, verdier og antakelser som ligger til grunn for egne og skolens handlinger, også i de tilfellene der man tror man har rett (ibid., s.19).

Involvering og inkludering

Involvering av lærerne har vært viktig for meg i rollen min som rektor og prosessleder, da sannsynligheten for at vi lykkes i arbeidet er langt større enn sannsynligheten for at vi feiler når lærerne involveres og inviteres inn i posisjoner der de bevisst kan strebe etter å bli kompetente og verdiskapende i den oppgaven de tildeles (Vestergaard, 2019). Gjennom samtalene med lærerne og utviklingsgruppen kommer det frem at alle parter føler seg godt involvert og inkludert i utviklingsarbeidet. De ga uttrykk for at de har følt seg involvert helt fra starten av og frem til der vi er i dag, det vil si fra initieringsfasen i prosjektet til der vi er i implementeringsfasen i dag.

En av lærerne kom med følgende utsagn i samtalen med meg:

«På det første møtet vi hadde når du fortalte om arbeidet vi skulle igjennom opplevde jeg at du var veldig godt forberedt og tydelig i forventningene dine til oss, hva vi kunne få påvirke og hva som var fastlagt. Du presenterte bakgrunnen for arbeidet og formålet med at vi skulle utarbeide leseplanen. Ja, du tydeliggjorde konteksten for oss. Samtidig opplevde jeg at du var opptatt i å høre hva vi mente om prosjektet og hva vi mente var viktig å fokusere på. Du ba oss om innspill på synspunktene dine og du inviterte oss inn som aktive medskapere i prosjektet. Det synes jeg var bra».

Formålet mitt med å involvere lærerne i prosjektet har vært å skape det Vestergaard (2019) omtaler som agens. Med agens menes medarbeidernes evne til å se muligheter og handle på den. Involvering og inkludering er også sentralt i Robinsons (2018) første fase for å engasjere deltakerne i handlingsteori gjennom å bli enige om hvilket problem som skal løses.

Opplevelsen av å involvere seg, eller bli involvert i et nytt prosjekt kan beskrives som å bli kastet inn i en kontinuerlig bevegelig og tvetydig kontekst. Denne uklare fasen kan resultere i at alle involverte eksplisitt forstår og anerkjenner behovet for å forholde seg til disse endringene, men forskning og erfaring viser at det ofte er en lang prosess å komme dit. Det er krevende å introdusere, begrunne og

implementere endringer som oppleves som meningsfulle og bærekraftige for alle involverte.

Tillit

Gjennomsiktighet gjennom vurderinger og intensjoner, kan øke medarbeidernes tillit til ledelsen og prosessen (Vestergaard, 2019, s.27). I mitt prosjekt viser analysen at medarbeiderne opplever å ha tillit til meg som leder og at de opplever at jeg også viser dem tillit. Følgende utsagn fra samtaler med to av lærerne viser dette:

«Måten du har utfordret oss på, stilt spørsmål på har vært fin. Jeg har opplevd at du har vært genuint nysgjerrig på hva vi tenker og mener hele veien i prosessen. Det har vært med å skape ekstra tillit til deg, iallfall hos meg, men jeg tror det er flere som opplever det sånn. Det er iallfall den oppfatningen jeg sitter med».

«Jeg likte så godt at du sa at du hadde troen på oss og kompetansen vår flere ganger underveis i arbeidet, og at du hadde full tillit til oss. Det at du ba om innspill fra oss både i det første møte og hele tiden underveis i prosessen var også bra. Det viste at du var interessert i hva vi mente og at du lyttet til oss».

Ledere kan bygge tillit, medbestemmelse og eierskap til prosesser gjennom å involvere og ansvarliggjøre medarbeidere, sier Birkeland (forelesning 20.09.21). Som del av dette arbeidet må ledere ha ferdigheter i å engasjere medarbeidere i produktive, respektfulle og evidensbaserte samtaler om kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. De må trene på å utfordre personalets antakelser og bruke relevante data for å evaluere og bidra til forbedring av skolens kvalitet. Dette er en konkretisering av Robinsons (2018) engasjementstilnærming.

«Det at du har vært opptatt av å sjekke ut med oss hele veien har vært avgjørende for tilliten min til deg i dette arbeidet, at du har sjekket ut at du har forstått hva vi mener slik at vi har gått videre felles».

Avgjørende faktorer i tillitsrelasjoner er mellommenneskelig respekt, omtanke for andre, kompetanse i rollen og personlig integritet, dvs. hvilke holdninger og verdier som ligger bak eller til grunn for leders valg. Alle fire faktorene er viktige byggesteiner, både sammen og hver for seg. Konsekvenser av høy grad av tillit for

lærere og skoler er positiv innstilling til innovasjon og risiko, mer samhandling med foreldre, økt forpliktelse og forbedret profesjonsfellesskap. Med økt forpliktelse menes at «jeg er aktør i fellesskapet og jeg skal ta min skjerv», det innebærer med andre ord en aktiv forpliktelse.

Engasjement og eierskap

Jeg har hatt et ønske med dette prosjektet å se om ledelse gjennom engasjements-tilnærming også kan påvirke lærernes engasjement for utviklingsarbeidet og deres eierskap til prosjektet. Analysen av datamaterialet viser at lærerne opplever et større engasjement i dette utviklingsarbeidet enn i tidligere utviklingsarbeid. Det samme rapporterer de når det gjelder eierskap. De gir uttrykk for at ha større eierskap både til prosessen og produktet enn de vanligvis pleier å ha. Som en av lærerne uttrykte det:

«I starten av prosjektet var jeg nok ganske avventende til prosjektet. Jeg tenkte «what's in it for me» og hvor relevant er dette for jobben jeg skal gjøre i klasserommet, men etter hvert, når vi kom i gang, fikk velge områder og begynte å jobbe i grupper og diskutere for å finne løsninger, da synes jeg det begynte å svinge, at det faktisk var et ok prosjekt å jobbe med».

Når medarbeiderne involveres i utformingen av løsningsforslag og kjenner lederens vurderinger, samt hvilke forventninger som stilles til dem, påvirker det holdningene og handlingene deres, sier Vestergaard (2019, s.17). Han hevder også (ibid., s.28) at anerkjennelse en del av svaret på hvorfor medarbeiderne i det hele tatt vil engasjere seg i utvikling av løsninger. Når medarbeiderne involveres i prosessen med å utvikle og teste løsninger tilbys de posisjoner som kognitivt og moralsk kompetente, det vil si at de kan tenke ut gode løsninger og vil gjøre det riktige på vegne av organisasjonen, samt verdiskapende, at de er i stand til å omsette kunnskaper og verdier til nye og bedre løsninger som skaper verdi i praksis. Som en av lærerne uttalte i forbindelse med dette:

«Det at vi har fått være så tett på og delaktige i prosessen helt fra starten av gjør at vi, ja, iallfall jeg har fått et mye større eierskap til leseplanen vår og utviklingsarbeidet vi holder på med».

For å skape større eierskap og engasjement rundt formålet med endringen var det viktig for meg å engasjere lærernes handlingsteori. Gjennom å velge denne tilnærmingen, ville jeg komme i posisjon til å forstå den relevante handlings-teorien til lærerne og jeg ville kunne forstå hva som opprettholdt lærernes eksisterende praksis. Dette igjen ville hjelpe meg til å se hva det å endre burde innebære på Mulighetenes skole. Ifølge Robinson (ibid.) vil ledere kunne forutse den sannsynlige reaksjonen på endringen de foreslår gjennom å ha kunnskap om medarbeidernes eksisterende handlingsteorier. De vil også få tilgang til det som må håndteres for å implementere endringen når de får innblikk i medarbeidernes bekymringer. Det får de gjennom å undersøke lærernes handlingsteorier nøye (ibid.).

Opplevd nytteverdi/viktighet

Tradisjonelt sett viser tilbakemeldinger fra lærere at den opplevde nytteverdien av et utviklingsarbeid ikke er så stor. Det er ikke alltid de skjønner hvorfor endringer skal gjennomføres eller viktigheten av at de gjennomføres. I dette prosjektet har jeg forsøkt å formidle viktigheten av endringsarbeidet på en måte som treffer lærerne, samtidig som det har vært viktig for meg at det skulle oppleves som nyttig og praksisnært for dem.

En av lærerne i prosjektet uttalte:

«Jeg tenker at dette er bra for Mulighetenes skole fordi jeg tenker at det vil føre til at det blir likere praksis i klasserommet. Det vil også være positivt for nye lærere som kommer til skolen fordi det blir en tydelig plan for hvordan vi driver leseopplæring hos oss».

Mens en annen sa:

«Jeg ser at det vi holder på med nå vil påvirke det som skjer i klasserommet mitt. Det blir en rettesnor for arbeidet, både med tanke på planlegging av undervisningsøktene, men også gjennomføringen av dem».

Som jeg har nevnt tidligere må medarbeiderne se nytten av endringen de skal gjennom. En måte å legge til rette for dette er igjennom det Robinson (2018) fremhever viktigheten av i den første fasen av den firfasede modellen sin; det å bli

enige om hvilket problem som skal løses. En del av dette arbeidet vil være å skape agens (Vestergaard, 2019), slik at medarbeiderne evner å se muligheter og handle ut fra dem. Dette må det legges til rette for allerede i initieringsfasen til prosjektet.

Etter å ha analysert og diskutert resultatene mine går jeg nå over til å se på mulige feilkilder og begrensninger i prosjektet mitt.

Mulige feilkilder og begrensninger i prosjektet

Det finnes flere mulige feilkilder og begrensninger i et prosjekt. Feilkilder kan være både systematiske og tilfeldige. I arbeidet mitt med dette prosjektet har det hele tiden vært viktig for meg å være så ærlig og redelig som mulig. Jeg har vært bevisst på å ikke påvirke prosjektet i en spesiell retning, ei heller ikke tolke utsagnene fra informantene i studien på en slik måte at de passer til problemstillingen. Dette for å unngå forventningseffekt som mulig feilkilde.

En mulig feilkilde kan ligge i maktforholdet som er mellom meg som rektor og lærerne. Det er naturlig å spørre seg om lærerne tør å si hva de egentlig mener i samtalen med meg. Min opplevelse er at de turte å gjøre det, og at de var opptatt av å svare så ærlig som mulig for å bidra til gode prosesser videre til det beste for Mulighetenes skole.

En av begrensningene i mitt prosjekt er det lille utvalget respondenter jeg baserer svarene på. I et prosjekt i denne skalaen er det ikke mulig å få med alle stemmene i et personale, man må gjøre et utvalg. Jeg har forsøkt å få et så representativt utvalg som mulig gjennom å gi alle lærerne på skolen muligheten til å være med i prosjektet. Fire stykker sa seg villig til å snakke med meg om deres opplevelser i utviklingsarbeidet underveis i prosjektet, i tillegg til medlemmene av skolens utviklingsgruppe.

En annen begrensning i mitt prosjekt er at det ikke er mulig å trekke generelle slutninger for en større kontekst, til det er prosjektet for lite og informantene for få, men jeg mener at resultatene kan anses å være gyldige for konteksten på Mulighetenes skole pr i dag.

Implikasjoner for ledelse

De praktiske konsekvensene av resultatene mine påvirker både måten jeg leder Mulighetenes skole på, dvs. ledelsespraksisen min, og det videre implementeringsarbeidet med den nye leseplanen.

I forhold til mitt eget lederskap har resultatene vist at jeg må vite hvem jeg er som leder og hvordan jeg fremmer eller hemmer god utvikling for meg selv og personalet mitt. Dette er forankret i kunnskapen om involverende og evidensbasert ledelse og omhandler verdigrunnlag og tankesett som inkluderer respekt for meg selv, respekt for min egen rolle og kompetansen min, men også nysgjerrighet og empati for andres meninger og opplevelser, samt mot og vilje til å adressere utfordrende og komplekse problemer.

Jeg må også vite hvordan jeg bygger tillit, involverer og ansvarliggjør medarbeiderne mine, det vil si at jeg må evne å engasjere dem i produktive, respektfulle og evidensbaserte samtaler om kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, herunder bruke relevante data. Det vil si at jeg må ha gode interpersonlige ferdigheter og holdninger.

En tredje ting jeg må vite er hvordan jeg kan skape rom for å teste nye ting, å ta feil, samt evaluere og redefinere. Dette handler om å identifisere, kartlegge, involvere, planlegge, gjennomføre og evaluere et endringsarbeid på måter som gir varig atferdsendring i organisasjonen, noe som igjen krever en involverende dialog og gode strukturer som innhenter og ivaretar kunnskapene til hele personalet. Jeg må andre ord ha gode prosessferdigheter.

Jeg må og så kunne begrunne forslagene mine og organisere det på en måte som i størst mulig grad tar hensyn til eksisterende kunnskap på feltet. Det er med andre ord ikke nok at jeg beskriver hvordan endringene kan bidra til forbedring hos oss, jeg må også kunne beskrive hvorfor det er forventningen. Dette vil lette implementeringsarbeidet i organisasjonen vår.

Når det gjelder det videre implementeringsarbeidet med den nye leseplanen vil det komme et kritisk punkt når planen skal landes helt og deretter settes ut i livet, det vil si når den skal operasjonalisere. Å holde de ulike fasene i implementeringsarbeidet høyt og å holde seg til implenteringsplanen er viktig. Samtidig må det være rom for endringer underveis, dersom det skulle være behov for det.

Vi må også fortsette å bygge kollektiv kapasitet i organisasjonen, samt ivareta og opprettholde den psykologiske tryggheten i personalet. Beslutningskvaliteten må også følges med på.

Konklusjon

I skrivende stund har vi arbeidet med Mulighetenes skoles leseplan i fem måneder og vi er godt på vei mot det ferdige produktet. Det sentrale spørsmålet jeg forsøkt å finne svaret på i endringsarbeidet og denne prosjektoppgaven har vært:

I hvilken grad vil engasjementstilnærming bidra til en vellykket implementering av ny leseplan på Mulighetenes skole?

Resultatene så langt i prosjektet indikerer at engasjementstilnærming er en faktor som er med på å bidra til en vellykket implementering av ny leseplan, vi er med andre ord på rett vei i arbeidet vårt. Det er likevel for tidlig å konkludere med at implementeringen av planen i seg selv er vellykket, til det er vi kommet for kort i prosessen med planen. Den er ikke ferdig utarbeidet ennå, men den vil bli ferdig til skolestart til høsten.

Jeg finner det for øvrig nødvendig å nevne at jeg har opplevd veldig liten motstand blant lærerne underveis i arbeidet med leseplanen. Det antar jeg har å gjøre med god involvering allerede initieringsfasen, samt at det har vært et opplevd behov innenfra i organisasjonen.

Vellykket implementering av leseplanen vil i det videre arbeidet kreve en ledelse som er tett på og som fortsetter å bruke engasjementstilnærming som metode, samtidig som den legger til rette for involvering og ansvarliggjøring av lærerne når leseplanen skal operasjonalisere. Jeg ser positivt på veien videre og gleder meg til å fortsette arbeidet med implementeringen av den nye leseplanen på Mulighetenes skole. Jeg har et fantastisk, fremoverlent og høyst kompetent personale med meg i dette arbeidet.

Litteraturliste

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). «*Det kvalitative forskningsintervju*». Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 2.utgave

Bushe, G. R., & Marshak, R. J. (2009). Revisioning Organization Development Diagnostic and Dialogic Premises and Patterns of Practice. *Journal of Applied Behavioral Science*, 45(3), 348-368. doi: 10.1177/0021886309335070

Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86 (3), 109-+.

Haugen, V. (2021). "Eksamensbesvarelse MAN 5181 Ledelse av utvikling- og endringsarbeid". BI Oslo 06.12.21.

Haugen, V. (2014). "På vandring i ukjent landskap. Om veiledning og refleksjon i skolevandring". Masteroppgave i Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo.

Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). (1996). «*Kvalitative metoder i samfunnsforskning*». Oslo: Universitetsforlaget, 2.utgave

Kleven, T. A. (red.). (2011). «*Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*». Unipub, 2.utgave.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Trans.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P. & Westergård, E. (red.) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget AS

Stouten, Jeroen, Rousseau, Denise M., & Cremer, David De. (2018). Successful Organizational Change: Integrating the Management Practice and Scholarly Literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752-788. doi: 10.5465/annals.2016.0095

Vestergaard, Bo. (2019). *Involverende endringsledelse: få medarbeiderne med deg* (K. H. Lovas, Trans. 1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1

Bakgrunnen/konteksten for utviklingsarbeidet på Mulighetenes skole:

Mulighetenes skole har gjennom flere år hatt middels resultater i lesing, både på Utdanningsdirektoratets lesekartlegginger for 1.-3.trinn og på nasjonale prøver på 5.trinn. Tallene for skolens elever på 8.trinn viser det samme. Som rektor på Mulighetenes skole har jeg et ønske om å løfte skolens resultater i lesing. Målsettingen er stabilt gode leseresultater over tid og færre elever under kritisk grense/på de laveste nivåene på UDIRs lesekartlegginger og nasjonale prøver i lesing. Jeg ønsker å ta/har tatt noen grep for å bygge opp et system for arbeid med lesing på systemnivå. Som del av arbeidet skal det utarbeides en forpliktende leseplan for skolen. Det er viktig for meg å involvere de ansatte i utarbeidelsen av leseplanen, da jeg har en antakelse om at det vil være lettere å lykkes med implementeringen av leseplanen gjennom god involvering og medskapning blant de ansatte.

Dette og forrige skoleår har skolen hatt et ekstra fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, som opptakt til et mulig arbeid med leseplanen. Personalet har sett på lesing som grunnleggende ferdighet i den nye læreplanen, brukt ressurser fra Lesesenteret/Universitetet i Stavanger, satt seg inn i den kommunale språkplanen, analysert skolens leseresultater, samt at skolens ledelse, det vil si rektor og avdelingsleder, jevnlig gjennomfører trinnsamtaler med alle trinn der fokuset har ligget og ligger på trinnets leseresultater og utarbeidelse av en plan for det videre arbeidet med lesing på det enkelte trinn.

I midten av november spurte jeg skolens utviklingsgruppe om de trodde lærerne var klare for og hadde kapasitet til å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet og utvikling av skolens leseplan samtidig. Den umiddelbare responsen fra et av medlemmene i gruppen var at lærerne ikke hadde kapasitet det kommende halvåret. Hun begrunnet synet sitt blant annet med at det ble for mye å arbeide med/ha fokus på på en gang. For å få frem alle stemmene i utviklingsgruppa tok vi en runde rundt bordet, også kalt rekkefremlegg. Etter runden og noe diskusjon blant utviklingsgruppens medlemmer falt de ned på samme konklusjon som læreren som mente det ble for mye på en gang. Jeg valgte

å lytte til dette. På møtet i utviklingsgruppen en uke senere ble saken satt på agendaen igjen da en av utviklingsgruppens medlemmer hadde tenkt på saken og kommet frem til at det var mulig å sy arbeide med leseplanen sammen med det allerede eksisterende arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet. Hun la frem refleksjonene/tankene hun hadde gjort seg og fikk resten av utviklingsgruppens medlemmer til å se de samme mulighetene. Det ble da tatt en avgjørelse om igangsetting av arbeidet med å utvikle en forpliktende leseplan for skolen våren 2022. Vi gikk inn i initieringsfasen i arbeidet.

Vedlegg 2

Utdrag av innledning min til personalet ved oppstart av arbeidet med ny leseplan:

«Vi har et uttalt målt om at leseresultatene våre skal være stabilt gode over tid. Der er vi ikke helt i dag, selv om det er gjort mye godt arbeid i klasserommene tidligere for å få til dette. Når vi ikke lykkes med noe, må vi endre kurs. Noen av dere har etterlyst en konkret plan for arbeidet vårt med lesing og hvilket system vi har for leseopplæring. Det har jeg tatt utgangspunkt i når vi skal jobbe med å løfte leseresultatene våre. Som del av dette arbeidet, skal vi utarbeide en helt konkret plan for hvordan vi jobber med lesing, på alle trinn. Ønsket mitt er at planen skal være ferdig til skolestart neste skoleår.

For å lykkes med dette skal vi bruke tid felles til å sette oss inn i forskning, vi skal prøve ut opplegg fra Språkløyper, vi skal se på kommunens språkplan og vi skal løfte frem eksempler på god praksis, reflektere og diskutere sammen. Når prosessene er ferdige vil vi sitte med en plan, som alle vil ha et eieforhold til og som forplikter hver og en av oss i det daglige arbeidet vårt med lesing. Jeg har stor tro på at vi skal få det til sammen. Det er masse kompetanse på lesing i personalet, og det må vi utnytte på best mulig måte.

I arbeidet med leseplanen er jeg helt avhengig av dere og deres innspill på hvordan vi skal gjøre dette i praksis. Det er viktig for meg å involvere dere hele veien i prosjektet, for det skal være vår plan, ikke min.

Hvilke tanker har dere gjort dere om det jeg har sagt til nå?»

Vedlegg 3

Fra loggen min i forkant av samtalene med lærerne

04.04.22

Utkast til samtaleområder med lærerne:

- Skolens utviklingsarbeid generelt
- Tanker rundt inneværende utviklingsarbeid
- Tanker rundt min rolle i prosjektet
- Egen rolle i prosjektet
- Egne områder de er opptatt av og ønsker å snakke om

Tanker jeg gjør meg i forkant av samtalene:

Jeg ønsker at samtalen skal gå så naturlig som mulig og det er viktig for meg at det er lærerens egen stemme som snakker, den skal så langt det lar seg gjøre ikke påvirkes av min.

Jeg skal behandle den andre med respekt og være genuint opptatt av å få frem lærerens synspunkter.

Ha med deg verdiene fra lærende ledelse inn i samtalen.

Husk å stille åpne spørsmål!