



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

Jon Christoffersen	
--------------------	--

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Leder
Naun på veileder *:	Ide Kathrine Birkeland

**Inneholder besvarelsen
konfidensielt
materiale?:** Nei

**Kan besvarelsen
offentliggjøres?:** Ja

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	6
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	s. 1
2.1	Valg av utviklingsprosess	s. 1
2.2	Utviklingsprosess og formålet med oppgaven	s. 2
2.3	Problemstilling	s. 2
3.1	Lærende ledelse, åpen-for-læring samtaler og handlingsteorier	s. 3
3.2	Læringskultur	s. 4
3.3	Selvbestemmelsesteorien	s. 6
3.4	Sammenheng mellom lærende ledelse og selvbestemmelse	s. 7
4.1	Rammebetingelser og bakgrunnskunnskap i møte med eleven	s. 7
4.2	Kartlegging av nå-situasjonen like før jul 2021	s. 9
4.3	Metode	s. 9
5.1	Tiltak for å forbedre læringskulturen: bakgrunn	s. 10
5.2	Tiltak for å sikre felles kompetanse: traumekurs	s. 10
5.3	Tiltak for å trygge foresatte og ansatte: visualisering av saken	s. 11
5.4	Tiltak for å utvikle læringskultur: refleksiv praksis og strukturer	s. 13
5.5	Tilbakeslag og lærende samtaler	s. 16
5.6	En faglærer får et gjennombrudd	s.17
6	Siste evaluering	s. 18
7	Overordnet diskusjon	s. 19
	Litteraturliste	s. 21

Sammendrag

Denne prosjektoppgaven tar for seg arbeidet med et utviklingsprosjekt for å forbedre den profesjonelle læringskulturen i møte med elever med traumer. Prosjektet ser hovedsakelig på den ledelsesmessige siden ved dette: i hvilken grad kan leder påvirke de ansatte og læringskulturen. Antagelsen er at ved å lykkes i dette, vil arbeidet også komme elevene til gode. Denne antagelsen støttes av både teori og praktiske erfaringer som kommer frem underveis i oppgaven.

Prosjektet bygger på et teoretisk fundament der særlig lærende ledelse, teori om læringskultur og selvbestemmelsesteori står sentralt. Videre beskriver oppgaven rammebetingelser, kartlegging og metode for prosjektet. Deretter beskriver og drøfter oppgaven en rekke tiltak som ble gjort for å utvikle en bedre læringskultur. Avslutningsvis følger en overordnet evaluering og refleksjon.

Prosjektoppgaven viser at det er en rekke ting ledere kan gjøre for å utvikle en bedre læringskultur samtidig som man jobber med en vanskelig sak. Samtidig viser også oppgaven enkelte ledelsesmessige feil eller unnlatelser som kan tjene som læring til fremtidig arbeid med å bygge gode læringskulturer i andre sammenhenger.

PROSJEKTOPPGAVE MAN51802 LEDELSE AV UTVIKLING OG ENDRING

1 Innledning

I denne oppgaven vil jeg skrive om en utviklingsprosess som handler om å skape en bedre læringskultur for å lykkes bedre i arbeidet med elever som har traumer. I kapittel 2 vil jeg begrunne valg av utviklingsprosess og formulere problemstilling. Kapittel 3 vil utdype det teoretiske fundamentet for utviklingsprosjektet med særlig vekt på lærende ledelse, læringskultur og selvbestemmelsesteori. Kapittel 4 tar for seg rammebetingelser, kartlegging og metode, mens kapittel 5 dreier seg om selve arbeidet med utviklingsprosessen i praksis. Her vil jeg gjøre rede for tiltak som ble utarbeidet underveis i arbeidet og evaluere disse. Særlig vil jeg legge vekt på hva jeg gjorde riktig som leder og hva jeg kunne gjort annerledes. Avslutningsvis følger en overordnet diskusjon av arbeidet med prosjektoppgaven.

2.1 Valg av utviklingsprosess

Mitt valg av utviklingsprosess kom som en følge av et akutt behov for forbedring av læringskulturen i møte med en vanskelig sak. På et av mine trinn begynte vi høsten 2021 å få problemer med å håndtere atferden til en elev. Dette kom til uttrykk gjennom forstyrrelser av undervisningen, kommentarer som såret andre elever og klager fra foresatte til andre elever. Vi var kjent med at eleven hadde opplevd traumer og at man kunne forvente en del slike utfordringer, men det hadde tidligere likevel ikke i praksis vært noe stort problem. Imidlertid kom det nå rapporter til meg om at situasjonen eskalerte fra mange hold.

Jeg forsto etter hvert at vi var på vei inn i et farlig blindspor. Medarbeidere begynte å snakke til meg om hvor mye håpløst eleven sa og gjorde og hvor vanskelig og krevende de foresatte var. De krevde hjelp og mer ressurser fra meg. Samtidig kom det press fra den andre siden, for de foresatte kontaktet meg og meldte om at de var usikre på om eleven ble møtt på riktig måte av de voksne på skolen. Gjennom flere år som leder i skolen har jeg vært borti slike situasjoner før, og jeg kjente igjen starten på et uheldig mønster. Her kan det fort ende i både konflikt, klage til Statsforvalteren og sykemeldte lærere, tenkte jeg. Med andre ord følte jeg at det hastet og at dette måtte bli en utviklingsprosess for meg med en gang.

For å unngå at personene jeg skriver om blir identifiserbare vil jeg avstå fra å oppgi navn og klasse på eleven. Selv om vi signerer taushetserklæring på

studiet vil vi her komme helt innpå enkeltpersoner i vanskelige situasjoner og da tenker jeg det er best med anonymitet.

2.2 Utviklingsprosess og formålet med oppgaven

I dette underkapitlet vil jeg forklare hvorfor jeg mener mitt valg av utviklingsprosess passer godt til formålet med oppgaven. Formålet med prosjektoppgaven er å oppnå god forståelse av -og refleksjon om- hva som ligger til grunn for målrettet og vellykket utviklingsarbeid. Oppgaven skal bidra til å utvikle mine kunnskaper, ferdigheter og refleksjon rundt praksis og gode utviklingsprosesser. Det hele skal også helst komme organisasjonen til gode.

Jeg tenker den valgte utviklingsprosessen passer godt til disse forventningene. Særlig tenker jeg at nytten av prosjektet vil være stor, både for organisasjonen og for meg som leder. Først vil jeg si litt om nytten av prosjektet for organisasjonen. Ved å håndtere en vanskelig situasjon rundt denne eleven bedre, vil vi kunne oppnå læring i et helt team av ansatte. Vi vil kunne styrke organisasjonen gjennom at prosjektet også inkluderer et nært samarbeid mellom skolen og AKS. I tillegg er dette med elever med traumer en situasjon jeg som leder kan regne med å oppleve jevnlig, slik at arbeidet kan gi læringsverdi til fremtidige saker.

Også for meg selv som leder vil utviklingsprosessen være egnet til læring og vekst. Arbeid med slike elevsaker er krevende, og de involverte føler ofte at forventningene til hva de skal få til overstiger forutsetningene de har. Erfaringsmessig skaper en slik situasjon mye stress i de ansatte, men også i meg. I den sammenheng tenker jeg at det vil være nyttig for meg å skrive om hvordan det går med ledelsen av arbeidet, basert på teori og refleksjon. Dette kan hjelpe meg både til å ta bedre beslutninger underveis, og det kan bli lettere å holde hodet kaldt når presset er som størst.

2.3 Problemstilling

I denne prosjektoppgaven har jeg valgt følgende problemstilling: *I hvilken grad vil en bedre læringskultur ruste skolen til bedre å kunne ivareta elever med traumer?*

I oppgaven vil jeg fokusere på mitt arbeid med de ansatte. Jeg vil fokusere på mitt arbeid som leder med å få de ansatte til å møte elever med traumer bedre gjennom bedre kunnskap og kompetanse og en bedre læringskultur der de ansatte analyserer og forsker på egen praksis, tester ut nye ting og evaluerer fortløpende. Hvis jeg som leder kan bidra til en slik utvikling i læringskulturen, er min

antagelse at dette vil gjøre skolen bedre rustet i møte med traumeutsatte elever og at elevene vil oppleve skolen tryggere og som et bedre sted for læring

I kapittel 3 skal jeg skrive om det teoretiske rammeverket jeg ønsker å benytte i prosjektoppgaven. For å finne gode løsninger på problemstillingen vil det være nyttig og nødvendig å ha et velegnet ledelsesteoretisk fundament å bygge på. I denne oppgaven vil jeg særlig fokusere på lærende ledelse, læringskultur og selvbestemmelsesteori. Dette er teori jeg opplever som nyttig i arbeidet med utviklingsprosessen.

3.1 Lærende ledelse, åpen-for-læring samtaler og handlingsteorier

Som leder er det viktig å huske at de ansatte gjør så godt de kan¹. Alle de ansatte som jobber med eleven, ønsker at eleven skal ha det bra. Når de blir frustrerte og jeg føler at de avviser eleven, må jeg som leder derfor bli nysgjerrig og interessert i hvordan de opplever situasjonen og hva de tenker. Det blir viktig å forstå handlingsteoriene deres. En handlingsteori er et begrep som stammer fra Argyris og Schön. Viviane Robinson har tilgjengeliggjort og pakket ut begrepet i sin forskning på skoleledelse. Hun definerer begrepet slik: «de verdiene og synspunktene som forklarer menneskers handlinger, sammen med hensikten med disse handlingene. Når vi forstår en persons handlingsteori, forstår vi hvorfor han handlet som han gjorde, og vi kan jobbe sammen med han når vi evaluerer om teorien i handlingen hans henger sammen med hensikten hans eller ikke». (Robinson 2017:111).

Argyris og Schön delte handlingsteoriene inn i to underkategorier. Den ene underkategorien kalte de uttrykt teori, som kort fortalt er det vi sier at vi gjør. Den andre underkategorien heter bruksteori, som viser seg i det vi faktisk gjør. For å oppnå endring vil det være effektivt å endre bruksteoriene som opprettholder handlingene fremfor å fokusere direkte på endring av handlinger (Robinson 2018:41-42).

Ofte er man ikke klar over sine egne handlingsteorier. Det kan også være stor avstand mellom uttrykt teori og bruksteori uten at vi selv er klar over det. Jeg tenker disse begrepene innen lærende ledelse er nyttige fordi jeg som leder kan bli mer bevisst mine egne handlingsteorier av begge kategorier og at det også kan bli lettere å gå i dialog med ansatte om deres handlingsteorier for å bli nærmere kjent

¹ Dette viktige prinsippet i lærende ledelse utdypes blant annet i podcasten *Et bedre skole-Norge* med Børven i episoden «verdiene styrer oss» med Birkeland og Solli som gjester.

med disse. Ettersom mye av handlingsteoriene, eksempelvis verdiene til en person, ikke kan observeres direkte er det viktig å unngå antagelser om andres handlingsteorier. Vi må snakke åpent og ærlig med de det gjelder om handlingsteoriene deres for å forstå hvorfor de gjør som de gjør. For å få til dette, er det nyttig med samtaler som er åpne for læring. Dette er teoretiske prinsipper som vil være nyttige for meg både i kartleggingen av saken og underveis i arbeidet med læringskulturen. I arbeidet med elever som har traumer vil ofte elevene avvise de voksne. Grunnet negative opplevelser tidlig i livet er eleven vant til å bli avvist av omsorgspersoner og dermed forsvarer barnet seg ved heller å avvise den voksne først. Dette regnes for svært krevende for lærere ettersom de må tåle å stå i avvisning gang på gang på gang uten å bli usikre. Som leder er jeg avhengig av å kunne snakke åpent og direkte med lærerne underveis, både fordi lærerne vil trenge støtte, men også fordi lærerne lett vil gjøre feil eller trekke seg unna barnet. I den ledelsesmessige oppfølgingen av dette vil altså teori om lærende ledelse være nyttig for å forstå og støtte de ansatte, men også for å korrigere feil.

I en samtale som er åpen for læring understreker Robinson at målet er at man skal maksimere gyldig informasjon, opptre med respekt for seg selv og den andre og øke den indre forpliktelsen til beslutninger (Birkeland og Ernstad 2020: 33). Rent konkret skal lederen være åpen og ærlig om sine egne antagelser og tenkning. Leder skal videre genuint lytte og være interessert i antagelsene og tenkingen til samtalepartneren. Målet er at man blir kjent med hverandres handlingsteorier. Deretter kan man sammen finne gode løsninger med økt eierskap til beslutninger ved å gå grundig inn i problemløsning, uenigheter og kreve forpliktelser til en felles plan (Birkeland og Ernstad 2020: 33). I arbeidet med utviklingsprosessen vil teorien bak lærende ledelse og samtaler som er åpne for læring komme til nytte når jeg som leder må adressere ting som går galt. Dette vil jeg særlig komme tilbake til i underkapittel 5.5 om tilbakeslag og lærende ledelse.

I neste bolk går jeg over til å skrive om læringskultur.

3.2 Læringskultur

I kapittel 5 vil jeg komme inn på tiltak som har til hensikt å forbedre læringskulturen for bedre å kunne møte elever med traumer. Derfor tenker jeg det er nyttig å komme med noen definisjoner og refleksjoner rundt begrepet

læringskultur i dette teorikapitlet. Jeg vil bruke begrepene profesjonelle læringsfellesskap og god læringskultur synonymt i oppgaven.

Et profesjonelt læringsfellesskap defineres av DuFour, Dufour, Eaker og Many som «en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet i stadig tilbakevendende kretsløp av felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene de underviser» (Qvortrup 2018: 12). Hovedpoenget er altså å skape en praksis der ledere og lærere er trygge på hverandre og tør å utfordre/utforske hverandres praksis. I en slik kultur kan lærerne utvikle seg og drive frem et høyere læringsutbytte for elevene. Leder må legge til rette for gode strukturer for refleksjon, men dette er ikke nok. Det er *kvaliteten* i samtalene og samarbeidet som betyr mest (Birkeland og Ernstad 2020: 143). Et viktig element i en god læringskultur er at deltagerne kan underbygge sine påstander med data. I tillegg vil en god læringskultur preges av at man ikke bare deler erfaringer, men også aktivt undersøker hverandres handlingsteorier (Birkeland og Ernstad 2020: 169-172). Et suksesskriterium for å lykkes med en god læringskultur er at lærerne har tillit til hverandre og opplever det psykologisk trygt når de utfordrer hverandres praksis. Vi er bare på jakt etter en bedre praksis sammen. Et annet suksesskriterium er evnen til å stå lenge i usikkerhet og ikke hoppe for raskt fra refleksjon og analyse til tiltak og råd. Det er dette som ligger i begrepet negativ kapasitet (Birkeland og Ernstad 2020: 134).

Som leder må jeg modellere gode spørsmål til praksis og etterspørre data i samtaler med lærerne. Jeg ønsker også å utvikle meg og være åpen om at jeg forventer at lærerne gjør dette seg imellom når jeg ikke er til stede. Jeg opplever dette som en utfordring ettersom det ikke er vanlig å gjøre dette på egen skole. Dessuten flyttes fokus ofte over på eksterne årsaksforklaringer som ofte har mye sannhet i seg, men å bruke mye tid på noe man ikke får gjort noe med er ikke særlig produktivt (Birkeland og Ernstad 2020: 171). Dette er uheldige trekk ved nåsituasjonen som jeg ønsker å forbedre gjennom arbeidet med læringskulturen i denne utviklingsprosessen.

I neste underkapittel vil jeg se nærmere på motivasjon og belyse selvbestemmelsesteorien.

3.3 Selvbestemmelsesteorien²

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å vise at det som leder lønner seg å legge til rette for stor grad av selvbestemmelse for de ansatte, og jeg kommer til å forklare årsakene til dette ut fra motivasjonsteori. Utviklingsprosessen jeg skriver om vil kreve mye energi og innsats fra alle de ansatte, og best mulig motivasjon er derfor en nødvendighet for å lykkes. Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg inkluderer en bolk om selvbestemmelsesteorien i oppgaven.

Edward Deci og Richard Ryan står bak dette teoretiske rammeverket som gir mye nyttig informasjon om motivasjon. Vi kan si at prinsippene i lærende ledelse som står beskrevet lenger opp forteller *hvordan* skoleledere kan skape gode relasjoner som igjen kan føre til god undervisning, mens selvbestemmelsesteorien kan gi en teoretisk begrunnelse for *hvorfor* disse prinsippene fungerer (Birkeland og Ernstad 2020: 53)

På tvers av tid og sted finnes det noen grunnleggende psykologiske behov som er felles. Ryan og Deci har funnet at tre slike behov er mestring, tilhørighet og autonomi. Når de tre behovene er dekket, vil man oppleve selvbestemt motivasjon, som er en type motivasjon av stor betydning og kvalitet. Mer konkret kan vi si at når arbeidstagere opplever at disse behovene dekkes, vil både prestasjon og velvære øke (Birkeland og Ernstad 2020: 56).

Ryan og Deci utdyper at mestring handler om å oppleve seg som kompetent, kunne påvirke omgivelsene og få anerkjennelse for sin person og atferd. Når vi føler oss kompetente, øker sannsynligheten for at vi søker oss til optimale utfordringer for vårt ferdighetsnivå (Birkeland og Ernstad 2020: 56). Som leder kan jeg bidra til opplevd kompetanse gjennom troverdige og spesifikke positive tilbakemeldinger uten en «hale» av konstruktiv kritikk.

Tilhørighet handler om at vi som «flokkdyr» bærer vi i oss sterke instinkter. Vi trenger å være en betydningsfull del av gruppa, slik at vi både blir tatt vare på av de andre og selv bidrar inn i fellesskapet. Psykologisk trygghet på arbeidsplassen henger sammen med opplevelsen av tilhørighet. Som leder kan jeg øke opplevelsen av tilhørighet på mange måter, eksempelvis gjennom involvering og forventninger (Birkeland og Ernstad 2020: 57).

² I tillegg til bøker og andre kilder som blir referert, lener jeg meg i denne delen av oppgaven på digital forelesning på BI 13.01.2022 ved Birkeland.

Ryan og Deci understreker at autonomi er knyttet til opplevelsen av å være kilden til sin egen atferd, og at autonomi har vist seg essensielt for å oppleve indre eller selvbestemt motivasjon (Birkeland og Ernstad 2020: 57). For å oppleve autonomi trenger man reell påvirkning på beslutninger om fremgangsmåte, metode og rekkefølge. Det handler ikke om noen komplett metodefrihet eller fravær av ledelse, men mer om å lede slik at de ansatte opplever reell involvering, medbestemmelse og beslutningsfrihet der dette er på sin plass. Dette er et viktig teoretisk bakteppe for tiltakene som beskrives nærmere i kapittel 5.

3.4 Sammenheng mellom lærende ledelse og selvbestemmelse

Gjennom å følge de tre verdiene i lærende ledelse vil lederen dekke de psykologiske behovene som gir en høy grad av selvbestemmelse. Lærende ledelse legger til rette for å ivareta gode relasjoner mellom leder og ansatte samtidig som man løser problemer, og nettopp gode relasjoner er den viktigste forklaringen på sammenhengen mellom lederatferd og ansattprestasjoner (Birkeland og Ernstad 2020: 64). Ved at leder viser respekt for andre og seg selv, og ved å øke den gyldige informasjonen, ved å være åpen om egne tanker og ha respekt for den ansattes tanker, vil de ansatte oppleve seg som kompetente og som betydningsfulle deltagere av fellesskapet. Ved å søke en indre forpliktelse gjennom delt kontroll med aktivt eierskap til beslutningen stimuleres autonomi. Dette er noen eksempler på hvordan lærende ledelse legger til rette for en opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi hos de ansatte. Det er nettopp derfor lærende ledelse er så effektiv og velegnet, særlig i skolen der de ansatte og ledelsen ofte må samarbeide om å løse kompliserte saker der rett fremgangsmåte ikke alltid vil være kjent på forhånd.

4.1 Rammebetingelser og bakgrunnskunnskap i møte med eleven

Før skolestart forberedte vi i ledergruppa oss på at det ville komme inn en ny elev med traumehistorikk på dette trinnet. Vi valgte en kontaktlærer som er god til å bygge varme og inkluderende klasser. I tillegg satt vi inn en assistent i klassen. Det ble også gjennomført møter med foresatte og ledelsen før skolestart og et nytt møte der lærer og sosiallærer deltok når skoleåret begynte. Vi videreformidlet informasjon vi hadde mottatt fra andre instanser til lærerne som skulle jobbe med eleven. For tre år siden gjennomførte vi et kurs i personalet om traumer. Der lærte vi om traumers påvirkning på hjernens utvikling og atferd, og hvordan vi som

voksen skal møte elever med slike utfordringer. De viktigste lærerne i denne saken deltok på kurset.

Min antagelse var derfor at vi sto godt rustet til å møte med eleven, og vi fikk også en god start da eleven trivdes og alt gikk bra de første 4-6 ukene. Jeg antok at kompetansen og ressursene jeg hadde mobilisert til teamet var tilstrekkelige til at dette ville fortsette å gå bra. Men utover i september 2021 kom de første signalene på at antagelsene mine var feil. Først kom signalene fra lærere som uttrykte av de var slitne og at det var krevende at eleven gjorde og sa ting som såret andre elever. Jeg opplevde at de virket oppgitte og litt hjelpeløse og at de snakket på en måte som gikk på tvers av det som anbefales i traumeinformert undervisning (vise at man liker eleven, være vennlig, forstå atferden som et uttrykk for vansker osv). I denne fasen gjorde jeg selv noen feil. Først bagatelliserte jeg det og sa at dette ikke var så store ting, slike episoder måtte vi nesten regne med innimellom. Dette førte nok til at lærerne ikke følte seg lyttet til når de tok opp sin bekymring.

Noe senere, i november/desember, tok foreldrene kontakt og formidlet at eleven følte seg misforstått av en av skolens ansatte samt en ansatt på AKS. I tillegg rapporterte assistenten at hun prøvde, men ble avvist av eleven slik at hun ikke kom i posisjon til å hjelpe slik som planlagt. Noen ansatte fortalte at de foresatte kontaktet dem hyppig og krevde lange samtaler slik at de følte seg «spist opp». Det var på dette punktet jeg tok en fot i bakken og innså at vi måtte legge en ny plan. I studiet har vi lært at innhenting av informasjon og grundig kartlegging er viktig før man igangsetter et endringsarbeid, noe som blant annet understrekes av Stouten m.fl. (2018: 773). I løpet av 3-4 uker hadde jeg fått inn et ganske bredt informasjonstilfang fra ulike kilder som jeg mente kunne brukes som grunnlag for en god utviklingsprosess. Skolen beskyldes ofte for å lide av en «tiltakssyke» som gjør at man for raskt hopper til tiltakene uten å kartlegge godt nok hva som egentlig er problemet³. Dette kjenner jeg igjen etter mange år i skolen. Og som Robinson skriver, må vi ledere tenke oss bedre om før endringer implementeres, med hensyn til både hvor sannsynlig det er at de vil lykkes, og hvilke forhold som er nødvendige for å sikre forbedring (2018:28). I følgende underkapittel vil jeg

³ Hyppige og lite gjennomtenkte endringer kan medføre slitasje i organisasjonen og det som kalles «endringskynisme». For mer om dette fenomenet, hør podcasten *Lederpodden* datert 04.12.2021.

redegjøre for kartleggingen av status som ble utført i forkant av utviklingsprosessen, altså i ukene før juleferien 2021.

4.2 Kartlegging av nå-situasjonen like før jul 2021

På denne tiden uttrykte de foresatte bekymring for hvordan eleven ble møtt på skolen og de anbefalte et traumekurs. Dette ble gjort på telefon og e-post. For å møte de foresatte på denne bekymringen kalte jeg inn til et samarbeidsmøte. Målet mitt som leder var at dette møtet skulle trygge foresatte på at skolen møtte eleven på en god måte, det vil si på en måte som var forskningsinformert og godt organisert. For å synliggjøre dette måtte møtet forberedes nøye, og jeg vil komme tilbake til denne forberedelsen som et tiltak i kapittel 5.3.

Kartlegging gir et viktig utgangspunkt for utviklingsarbeid. En leder bør kunne kartlegge gruppens styrker og svakheter sammen med de ansatte, og sammen med de ansatte finne gode løsninger som omsettes til praksis (Cummings m.fl. 2019: 48). I kartleggingsarbeidet kan aktuelle kilder til informasjon være eksempelvis spørreskjemaer, intervjuer og observasjoner (Cummings m.fl. 2019: 111). For å kartlegge hvor vi sto i arbeidet med eleven gjennomførte jeg hyppige observasjoner i klasserommet og i skolegården. I tillegg besto kartleggingen av to grundige samtaler med henholdsvis kontaktlærer og assistenten. Ut fra samtalene forsto jeg at assistenten ikke var kjent med grunnleggende teori og prinsipper for traumesensitiv opplæring. Kontaktlærer kunne en del, men jeg opplevde også at mye var glemt siden vi gjennomførte traumekurs i personalet noen år tilbake. Da jeg gikk gjennom noen av de viktigste prinsippene uttrykte kontaktlærer at det var til nytte. På bakgrunn av denne kartleggingen avtalte jeg at en ekspert skulle komme og gi et foredrag om traumesensitiv undervisning til alle de ansatte som jobbet med eleven. Dette traumekurset var et viktig tiltak i utviklingsprosjektet mitt og vil bli beskrevet nærmere i kapittel 5.2.

4.3 Metode

Mitt utviklingsarbeid handler om en kvalitativ forbedring. Hensikten er at ansatte skal utvikle bedre kompetanse og kultur for å løse den komplekse oppgaven det er å møte elever med traumer. For å innhente data har jeg valgt kvalitative metoder. Jeg har benyttet tallrike observasjoner i klasserom der jeg ser på elevens samspill med lærere og medelever, samt gruppedynamikken i klassen. Jeg har benyttet observasjoner i skolegård og korridorer. I tillegg har jeg vektlagt dybdeintervjuer, eller samtaler, med ansatte, eleven og foresatte. Imidlertid har jeg ikke sett det

som hensiktsmessig å gjøre bruk av spørreundersøkelser da jeg tenker jeg må grave dypere ned i materien enn det jeg ville fått til med slike skjema.

Imidlertid har jeg analysert data fra Trivselsundersøkelsen grundig og diskutert resultater og tiltak med lærerne. Undersøkelsen viser et godt klassemiljø, og det samsvarer med mine observasjoner. Derfor vil jeg ikke si så mye mer om bruken av Trivselsundersøkelsen her.

5.1 Tiltak for å forbedre læringskulturen: bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg som leder jobbet med å videreutvikle den profesjonelle læringskulturen. I møte med denne komplekse saken vurderte jeg det som viktig at vi hadde en så profesjonell læringskultur som mulig slik at vi best kunne løse de mange problemene som oppsto underveis. I møte med elever med traumer vil man vanskelig kunne forutse hvilke utfordringer som vil dukke opp. Det kan være alt fra utagerende atferd til skolevegring eller selvskading. En annen utfordring er at ansatte selv kan ha sine egne traumer som kan bli reaktiverte i møte med slike elever. Dette er ofte ting jeg som leder ikke har detaljert kjennskap om. I det hele tatt kan man ikke planlegge seg til suksess i slike saker. Man trenger i tillegg til god planlegging en sterk læringskultur der man kan observere, analysere, reflektere og justere underveis. Timperley, Kaser og Halbert beskriver en god læringskultur presist når de understreker at «undersøkelser er ikke et ‘prosjekt’, et ‘tiltak’ eller en ‘innovasjon’, men en profesjonell væremåte (Hargreaves og O’Connor 2019: 132).

I dette kapitlet vil jeg skrive om arbeidet med å forbedre læringskulturen slik at vi som gruppe best mulig kunne løse denne konkrete saken. En positiv effekt av å jobbe med læringskultur er at forbedringene vil være overførbare også til andre saker i fremtiden. Når vi blir vant til å utforske og utfordre vår egen og hverandres praksis vil dette være bra i alle sammenhenger. Som leder er det å utvikle god læringskultur derfor noe av det viktigste, men også vanskeligste, jeg gjør.

5.2 Tiltak for å sikre felles kompetanse: traumekurs

I en sterk læringskultur må vi kunne analysere og reflektere sammen. Det er da en fordel at man har et felles kunnskapsgrunnlag i bunn, og et felles begrepsapparat vi kan benytte når vi reflekterer. Min oppgave som leder var derfor å sikre at vi fikk disse tingene på plass som et utgangspunkt for en god læringskultur.

Som nevnt i forrige kapittel viste kartleggingen min at teamets kunnskaper om traumesensitiv undervisning ikke var tilstrekkelig. Jeg arrangerte derfor som nevnt et traumekurs med en ekstern ekspert. Mitt ønske var at alle ansatte som jobbet med eleven skulle ha et felles kunnskapsgrunnlag som vi kunne bruke videre i planlegging av og refleksjon rundt undervisningen av eleven.

Evaluering/drøfting:

Jeg opplevde noen hindringer. Jeg ønsket at både assistenten fra AKS og en AKS-leder skulle stille. Grunnet det høye sykefraværet i pandemien kunne imidlertid ikke AKS stille med mer enn en person og jeg valgte da at assistenten skulle delta.

En risiko med at kun en fra AKS gjennomførte kurset er at det ikke etablerer seg nok kunnskap i AKS-gruppa til at god faglig refleksjon blir sannsynlig. Jeg tror også det blir vanskelig for AKS-ledelsen å veilede assistenten hvis ting blir vanskelig når de ikke selv har den grunnleggende traumekunnskapen. Dette var uheldig. Jeg ga ut innkallingen i god tid, og snakket flere ganger med AKS-ledelsen om viktigheten av kurset. Samtidig var jo kurset noe jeg organiserte og AKS hadde ikke vært direkte involvert i å utarbeide dette tiltaket. Kanskje kunne AKS prioritert kurset høyere om de hadde vært involvert bedre i prosessen som endte med at dette kurset ble et tiltak, eksempelvis gjennom at jeg hadde organisert en grundig samtale med AKS-leder også, slik som jeg gjorde med kontaktlærer og assistent. Uansett opplever jeg at traumekurset var et viktig tiltak for å tilrettelegge for at alle som jobbet i saken har et felles kunnskapsgrunnlag og begrepsapparat. Dette ga et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med en god læringskultur.

5.3 Tiltak for å trygge foresatte og ansatte: visualisering av saken

Som nevnt tidligere i oppgaven opplevde jeg tilbakemeldinger fra både ansatte og foresatte på stress og usikkerhet. For meg ble det underveis i endringseksperimentet klart at jeg måtte samle trådene og tydeliggjøre hvordan vi som skole jobbet for å møte eleven med traumer. Mange ansatte i ulike roller var involvert, og som leder ble det viktig for meg at alle fikk oversikt over hvordan de selv og andre bidro for å hjelpe eleven. Klarhet på gruppenivå rundt mål, fordeling av arbeidsoppgaver og forventninger er viktig for å lykkes godt i utviklingsarbeid (Cummings m.fl. 2019: 97-100). Målet mitt var derfor at alle ansatte skulle føle trygghet på sin rolle i saken. Ved å få innsikt i hverandres og våre egne roller var min antagelse at de ansatte ville føre tilhørighet til et større prosjekt. Følelsen av

tilhørighet bidrar som nevnt i metodekapitlet positivt til motivasjon. I tillegg tenkte jeg at avklarte roller i saken ville gi en følelse av psykologisk trygghet, noe som er viktig i en god læringskultur (Pisano 2019: 8).

I forbindelse med et samarbeidsmøte med foresatte utarbeidet jeg et tankekart som visualiserte hvordan vi som skole jobbet med saken på mange ulike områder. I midten tegnet jeg et hjerte rundt teksten «hjelp eleven». Rundt på tankekartet fylte jeg inn ulike områder: organisering og ressurser, skole-hjem samarbeid, relasjonsarbeid, sosial trening, helhet i skoledagen skole og AKS, støtte i friminutt mm. Under hvert punkt skrev jeg inn stikkord for hvordan vi jobbet og hvem som gjorde hva. Deretter sendte jeg ut tankekartet til de som jobbet i saken og ba om innspill slik at jeg kunne redigere kartet hvis noe var feil. Tilbakemeldingene var positive. Lærere, AKS-ansatte og sosiallærer syntes oversikten var god og jeg la frem kartet for de foresatte i et møte. På gruppeveiledning på BI var jeg blitt tipset om å være åpen med de foresatte om hvorfor jeg la frem kartet, nemlig fordi jeg ville at de skulle føle trygghet på at vi som skole møtte eleven på en god måte. Med en god måte mener jeg her at vi jobber forskningsinformert og at vi reflekterer underveis. Dette sa jeg til de foresatte i møtet, og jeg fikk tilbakemelding på at de syntes dette så bra ut.

Med tanke på læringskultur ønsket jeg å visualisere arbeidet slik at alle i teamet rundt eleven bedre vet hva de kan forvente av hverandre. Med klare roller ligger det også bedre til rette for at man kan utfordre hverandres praksis og få til felles refleksjon om hvordan hver og en av oss -inkludert meg- løser sine oppgaver innen sin rolle. Min erfaring er at uklare roller og eierskap medfører en del utfordringer. Autonomi er jo som nevnt i teorikapitlet viktig. Og gjennom tydelige roller øker følelsen av eierskap og autonomi til å finne løsninger innen sin rolle og sine arbeidsoppgaver.

Evaluerings/drøfting:

Jeg opplevde visualiseringen av arbeidet som nyttig for meg selv. Det ga god oversikt over en stor sak og gjorde det lettere for meg å følge opp ting.

Tilbakemeldingene var også gode. Samtidig ser jeg at jeg kunne gjort ting annerledes. Involvering betyr mye i et endringsarbeid (Vestergaard 2019: 7). I visualiseringen presenterte jeg imidlertid et ferdig utkast som de ansatte kunne gi tilbakemeldinger på. Dette var en rask og effektiv måte å løse det på, og jeg vil si det var en fair prosess. Som leder tenker jeg jo det er greit at jeg tegner opp

rollene og arbeidsoppgavene. Men det var kanskje likevel en for lav grad av involvering (Vestergaard 2019: 62-63). Kanskje ville det vært bedre å utarbeide tankekartet sammen med de ansatte. Da kunne de fått et større eierskap til visualiseringen av vårt felles arbeid med denne saken. Til fremtidige store og kompliserte saker tenker jeg at jeg tar med meg at en visualisering over helheten i arbeidet med saken var nyttig, men at utarbeidelsen av tankekartet i større grad bør gjøres sammen med teamet.

Som leder tenker jeg at et felles kunnskapsgrunnlag og begrepsapparat kombinert med god oversikt over saken og hva som ligger i de enkeltes roller dannet et grunnlag for god læringskultur. Men isolert er ikke dette nok. Den viktigste og vanskeligste biten gjenstår: i hvilken grad ville jeg være i stand til å lede medarbeiderne til å rette speilet på egen praksis og reflektere underveis, og i hvilken grad ville jeg få endret samtalene mellom de ansatte til å utforske hverandres praksis og handlingsteorier? I hvor stor grad ville vi gå fra erfaringsdeling og eksterne årsaksforklaringer til å analysere egen praksis? Og i hvilken grad ville både jeg selv og de ansatte orke å stå i usikkerheten uten å hoppe til forhastede konklusjoner når motgangen kom? For motgangen ville komme i en slik sak. I det neste underkapittelet vil jeg skrive om strukturene vi hadde, som ga en mulighet for en god læringskultur dersom vi klarte å få en god nok kvalitet i innholdet i møtene og samtalene.

5.4 Tiltak for å utvikle læringskultur: reflektiv praksis og strukturer

Teamet har ulike strukturer for samarbeid. Blant annet har vi hver uke avsatt tid til et teammøte, fagsamarbeidstid og tid til samarbeid mellom kontaktlærer og assistent. Elmore påpeker at i profesjonelle læringsfellesskap legger skolen «til rette for ulike muligheter for interaksjon mellom lærerne, og samtidig fremmes en undersøkelsesorientert praksis» (Birkeland og Ernstad 2020: 139). Jeg mener vi imøtekommer kravet om muligheter for interaksjon mellom lærerne. Som leder deltar jeg på mange møter. Jeg forsøker da å modellere god utforsking av praksis ved å være åpen og eksplisitt om mine egne antagelser og noen ganger etterspørre antagelsene til de ansatte og utfordre disse. Som leder opplever jeg å ha et klart bilde av hvordan jeg ønsker læringskulturen skal være og jeg jobber bevisst for å komme nærmere dette målet.

Evaluering/drøfting:

Problemet er at det fremdeles er for lite undersøkelse av praksis. Jeg opplever at møtene ofte preges av beskrivelser av hva elever sier og gjør, mens refleksjoner over hva vi bør gjøre annerledes i vår praksis ofte uteblir. Dette er jo noe jeg burde tatt opp og snakket med lærerne om, og det gjelder på mange team. Men dette har jeg ikke gjort i stor nok grad. Ikke-handlinger kan defineres som «fraværet av konkrete og forventede handlinger i en gitt situasjon» (Birkeland og Ernstad 2020: 111). Min manglende adressering av denne svakheten i vår læringskultur er en ikke-handling som skyldes at jeg synes det er ubehagelig å ta opp dette. Dette er en nokså vanlig opplevelse hos skoleledere (Birkeland og Ernstad 2020: 131) I stedet for å være ærlig om hva jeg tenker og forventer om læringskulturen, prøver jeg selv heller å modellere og løfte refleksjonsnivået så godt jeg kan når jeg er til stede. Men også når vi jobber med grupper bør ledere være åpne for læring. Jeg må ta opp med teamet hvordan jeg opplever refleksjonsnivået og dynamikken i møtene og utforske de andres tenking, lytte ordentlig og parafrasere/oppsummere. Til sist kan vi evaluere tenkningen og lage en felles plan. Dette er akkurat som i en åpen-for-læring samtale som ble beskrevet i teorikapitlet, bare at på gruppenivå (Birkeland og Ernstad 2020: 112).

Jeg tenker en kombinasjon av god modellering av utforsking av praksis og avklarte forventninger og evalueringer av hvordan læringskulturen på teamet fungerer vil være en god vei videre i endringseksperimentet. Dette gjelder i denne saken men også mer generelt. For å lykkes trenger vi god psykologisk trygghet, og jeg må modellere egen sårbarhet og vise at jeg tør å ta feil innimellom. Men psykologisk trygghet er ikke nok, vi må også tørre å utfordre hverandre og være ærlige. Denne delen av en god læringskultur kan virke uvant og skremmende i skolen, men er svært viktig for å lykkes i å danne en kultur der vi har møter som fører til endring og forbedring (Pisano 2019: 8).

Fullan og Hargreaves påpeker en fallgrube i arbeidet ledere gjør med å skape gode profesjonelle læringsfellesskap, nemlig at man fokuserer for mye på de formelle møtepunktene (Birkeland og Ernstad 2020: 143). Dette er uheldig, for som Earl og Timperley fremhever er det heller kvaliteten i samtalene som avgjør (Birkeland og Ernstad 2020: 143). Som leder ønsker jeg å bidra til at lærerne selv kan holde samtaler der de utforsker hverandres praksis og tør å etterspørre hverandres bevis på at det de tenker er riktig. Det skal være lov å etterspørre hverandres antagelser og tenkning. Jo mer som kommer på bordet, jo større er

sjansen for å maksimere gyldig informasjon og jo større er sjansen for gode løsninger og forbedret praksis i klasserommet. utfordringen som leder er at dette er jo velkjente ting som vi har jobbet med i skolen i mange år. Likevel fungerer mange møter fremdeles mest som erfaringsdeling med lite refleksjon og bruken av eksterne årsaksforklaringer er fremdeles høy. Hva må jeg da gjøre annerledes for å forbedre egen lederpraksis?

Dette ble belyst på samling 4 av studiet da vi trente på å lede grupper av lærere til å forbedre sin refleksjon over og utforsking av egen og andres praksis. På treningen opplevde jeg at det gikk fint å være direkte men respektfull i å etterspørre. Det gikk også fint å gi ordet til lyttende møtedeltagere og be disse bidra med tilbakemeldinger og refleksjon. Jeg opplevde også at det var spennende og fruktbart å stå lenge i denne fasen etter at en deltager hadde lagt fram sitt problem. Selvfølgelig er det litt ubehagelig. Men på forelesningen 10.02.22 lærte vi at det er naturlig å føle ubehag ved denne typen arbeid. Dette syntes jeg er nyttig å vite fordi da kan man tenke at ubehaget er en normal og forventet del av det å være leder og man trenger ikke føle seg mislykket eller feig fordi man synes det er litt skummelt å utfordre lærerne. Kombinert med treningen dagen etter, som viste teknikker for gjennomføring og dessuten ga erfaring med at det tross alt ikke er så ille, føler jeg meg nå bedre rustet til å utfordre mer og være mer åpen om egne forventninger til læringskulturen.

Likevel er det en risiko for å havne tilbake til gamle rutiner med erfaringsdeling og eksterne årsaksforklaringer. Jeg tror ikke det er nok at jeg nå har lært noen teknikker, blitt mer bevisst og mer motivert for å jobbe med kvaliteten i læringskulturen i teamene jeg leder. Jeg mistenker at jeg selv risikerer å bli fanget i drift, i nye problemer som skal løses og nye ting som skal innføres. Derfor trenger jeg hjelp for å stå i dette utviklingsarbeidet over tid. Men her er jeg heldig fordi vi i ledergruppa har en annen mellomleder som også er svært interessert i læringskultur, lærende møter og refleksjon over praksis. Vi to har i vinter snakket en del sammen og kan pushe og oppmuntre hverandre til å lede på en måte som videreutvikler læringskulturen. Vi etterspør hverandres antagelser og hypoteser, ber om tegn på at det vi sier stemmer og prøver å hjelpe hverandre til å sette speilet opp foran oss selv. Også i ledergruppen gjør vi slike ting, men noen ganger er det fint å ha en person man trener litt ekstra med og som også er like interessert i temaet som en selv. Her tror jeg vi begge har nytte av hverandre fordi

det kan føles litt tungt å skulle dra dette endringsarbeidet. Ofte har jeg følt at når jeg modellerer og drar i gang med å stille spørsmål til lærernes beskrivende fremlegg blir det litt som å begynne på nytt hver gang. Det er liksom en urscene som gjentar seg der jeg hele tiden må hale og dra ut refleksjoner, mens målet egentlig er at lærerne selv skal ha en mer aktiv rolle i å drive læringskulturen (Hargreaves og O'Connor 2019: 127). Men det er jo ikke så rart at denne utviklingen går sakte når jeg ikke har vært åpen om hvordan jeg synes vi skal ha det i læringskulturen, og heller ikke modellert og lært opp lærerne til bedre og mer effektive måter å ha møter på. Eksempelvis lærte vi på samling 4 at man kan gå mye mer rett på. Lærer kan bruke mye kortere tid på beskrivelser og de andre lærerne og leder kan gå mye raskere på med undrende spørsmål om hva lærer selv skal gjøre. Jeg mener vi kan stå lenger i den utforskende fasen og kortere i den beskrivende og den rådgivende fasen.

5.5 Tilbakeslag og lærende samtaler

På traumekurs lærte vi at det er en stor belastning for de ansatte å jobbe med traumeutsatte elever. Det er også stor variasjon i hvor personlig egnet man er for en slik oppgave. Men uansett kunnskap og egnethet vil det være å forvente at tilbakeslag vil komme. I dette underkapittelet vil jeg beskrive et slik tilbakeslag.

På et tidspunkt fikk to av de ansatte som jobbet i saken det de opplevde som kritikk fra de foresatte. Det dreide seg om en assistent og en sosiallærer. De opplevde kritikken som urimelig og valgte å trekke seg unna samarbeid med både eleven og foresatte. Jeg ble informert om dette av kontaktlæreren som var frustrert og følte seg «latt i stikken».

Jeg gjennomførte en lærende en-til-en samtale med hver av dem. Jeg la fram at jeg lurte på hvordan det gikk med arbeidet. De fortalte nokså åpent at de følte de ble kritisert urimelig når de forsøkte å hjelpe eleven. Jeg la fram at jeg forsto dette opplevdes urimelig, men at det antagelig var best å ikke ta det som personlig kritikk, men mer som en tilbakemelding fra fortvilte foresatte som også syntes situasjonen var vanskelig. Vi ble deretter enige om en plan der de fortsatt skulle bidra i saken fra sine roller, men vi ble enige om at de skulle hjelpe eleven i fellesskapet sammen med de andre elevene og ikke i en mer isolert situasjon som eksempelvis på et grupperom. Eleven virket å bli utrygg ved å være på grupperom og de voksne det gjaldt ble også utrygge siden eleven klage på dem etterpå og

disse klagene kunne være nokså usaklige. Da ble det best for alle parter at eleven fikk hjelpen inne i klasserommet isteden.

Evaluering/drøfting:

Eksemplet viser hvordan jeg som leder hele tiden må være tett på i en slik sak. Her hadde vi hatt tydelige rolleavklaringer, felles kunnskapsgrunnlag i bunn og strukturer for samarbeid. Likevel oppstår ting underveis i slike saker og de ansatte kan bli frustrerte eller, som her, rett og slett redde for å bli utsatt for det de opplever som urimelige klager. Selv om det ikke er profesjonelt, er det likevel menneskelig at man da ønsker å trekke seg unna for å redusere risikoen man opplever seg utsatt for. Heldigvis sa kontaktlæreren fra om dette, og ved hjelp av teorien om lærende samtaler som er åpne for læring lot det seg gjøre å finne løsninger sammen med de det gjaldt som var gode både for dem og eleven.

5.6 En faglærer får et gjennombrudd

Som leder var jeg naturligvis ofte på skolevandring i denne klassen. Det er viktig for meg å se selv hvordan dynamikken er mellom eleven og medelevene og mellom eleven og de voksne. Jeg ønsker også selv å vise at jeg av og til kan stå i det sammen med lærerne. På skolevandring la jeg merke til at eleven nok fungerte dårligere i matematikk enn i andre fag. Eleven så ut til å bruke mange unngåelsesstrategier til tross for at lærer tilbød mye hjelp og gode tilpasninger, slik jeg vurderte det. Foresatte meldte inn om det samme og vi ble enige om at vi skulle holde et samarbeidsmøte om matematikk.

Faglærere er sjelden med på slike møter med foresatte og i en så komplisert sak kjente nok læreren på nervøsitet. Vi satt oss derfor ned og forberedte møtet grundig sammen. Jeg la mye vekt på at vi skulle skrive ned punkter vi ville legge frem i møtet og at vi skulle ha en god struktur slik at vi hadde noen punkter som gjaldt elevens faglige kompetanse, noen punkter om tilpasninger og tiltak vi hadde forsøkt og noen punkter om sosialt samspill. Vi brukte om lag en time på å forberede møtet.

I møtet gjorde læreren en veldig god figur. Hen la fram sine observasjoner og analyser på en konsis og tillitvekkende måte og tok imot innspill og tilbakemeldinger fra foresatte uten å gå for mye i forsvar. I møtet kom vi frem til at hovedutfordringen for eleven var samarbeid med medelever og usikkerhet når eleven ikke forsto ting. I møtet utarbeidet vi gode tiltak mot dette, blant annet

skulle lærer informere foresatte på forhånd slik at de hjemme kunne øve på mattespill og oppgavetyper som ville komme på skolen to uker senere.

Etter møtet roste jeg læreren. Slike møter er ikke alltid så enkle og som faglærer har man lite erfaring med det. Foresatte gikk nokså hardt ut og tok opp en del andre ting også utenom matematikkfaget, og jeg følte ikke at jeg som leder helt hadde kontroll på møtet. Men læreren svarte veldig godt på spørsmål og synliggjorde at hen har en god relasjon til eleven og gjør en veldig god jobb for at eleven skal ha det bra og lære mye i timene. Samtidig kom vi fram til en enda bedre analyse av hva som gjorde faget vanskelig for eleven, nemlig at det er mye samarbeidslæring, og vi kom fram til litt andre tiltak enn vi hadde forberedt på forhånd. Sånn sett gjorde møtet at vi sto bedre rustet til å tilpasse undervisningen til denne elevens behov og forutsetninger.

Evaluering/drøfting:

Jeg mener at arbeidet med å visualisere helheten i saken og avklare roller, kombinert med at vi hadde et felles kunnskapsgrunnlag om traumer og stor nok psykologisk trygghet til at vi kunne samarbeide godt om et slik møte var med på å gjøre at læreren tok disse stegene og viste en styrke jeg ikke tidligere hadde sett hos vedkommende. Relasjoner mellom leder og ansatte er viktig, og jeg tror det er positivt at læreren og jeg ble bedre kjent gjennom at vi gikk gjennom forberedelsene og møtet sammen bare vi to. For meg var det nettopp et poeng at kontaktlærer ikke skulle være med. Jeg ønsket å bruke møtet til å styrke bidraget fra andre roller siden så mye står og faller på kontaktlærer allerede i slike saker. Læreren tok ansvar og presterte svært godt, og rent ledelsesmessig er jeg fornøyd med hvordan dette utspilte seg og jeg tenker at min rolle var å fange opp problemet, kalle inn til dette litt ubehagelige møtet og støtte læreren gjennom sammen å forberede møtet grundigere enn det som er normalt. Dette ga læreren en sjanse til å skinne som hen virkelig visste å benytte seg av. At faglærere kan bidra og ta stort ansvar i en utfordrende sak som denne tenker jeg viser en tilvekst til vår læringskultur. Når læringskulturen blir slik at alle kan bidra maksimalt ut fra sine roller, vil dette komme elevenes læring og trivsel til gode. Det er et eksempel jeg vil ta med meg til andre saker for fremtiden.

I neste kapittel vil jeg løfte blikket og ta en mer overordnet evaluering av arbeidet med prosjektoppgaven.

6 Siste evaluering

Medio mai, når oppgaven ferdigstilles, er de nyeste data fra saken at kontaktlærer og faglærer i matematikk på eget initiativ har samarbeidet om utviklingssamtalen med foresatte. I en samtale med lærerne i etterkant, sier de at samtalen gikk fint og at de foresatte er fornøyde. Jeg tenker det er et tegn på faglig trygghet og godt samarbeid at de to lærerne gjorde dette sammen istedenfor å be meg delta. Det vil nok gå opp og ned i saken også i fremtiden, men som jeg sa til lærerne er jeg stolt av det vi har fått til sammen gjennom dette året, og jeg er veldig glad for at vi ender skoleåret på en så positiv måte. Dette mener jeg viser at jeg har kommet et stykke på vei i arbeidet for en bedre læringskultur og at en slik kultur sannsynligvis ruster skolen til bedre å kunne møte elever med traumer.

I juni ønsker jeg å ha en samtale med de ansatte der de kan evaluere hvordan vi har jobbet med saken som et profesjonelt læringsfellesskap. Jeg tenker å ha en åpen tilnærming slik at lærerne først kan fortelle fritt om ting de har opplevd positivt og negativt ved måten vi har jobbet på. Deretter ønsker jeg å innhente tilbakemeldinger på konkrete ting, som hva de tenker om klarhet i roller og forventninger, psykologisk trygghet og dette med å utfordre hverandres og egen praksis. Hvis jeg skulle hatt saken på nytt ville jeg gjennomført slike samtaler der vi eksplisitt snakket om vårt profesjonelle læringsfellesskap tidligere i prosessen. Det tror jeg ville vært en fordel for å få en felles bevissthet rundt at vi har som mål å bygge best mulig læringskultur.

7 Overordnet diskusjon

Gjennom prosjektoppgaven har jeg sett på i hvilken grad en bedre læringskultur kan ruste skolen til bedre å kunne møte elever med traumer. Jeg har vektlagt mitt arbeid med de ansatte, og tanken er at dette i sin tur vil komme elevene til gode. Underveis har jeg flere steder evaluert, reflektert og forsøkt å løfte blikket for å ta et analytisk blick på arbeidet. Derfor blir denne siste overordnede diskusjonen ikke så omfattende.

Elever med traumer krever trygge voksne. En god læringskultur kan gi denne tryggheten på flere måter. Det kan føles trygt at det er synlig og tydelig hvordan vi jobber med saken sammen som et lag og hvem som har hvilke roller. Dette ble blant annet sikret gjennom visualiseringen av saken og samarbeidet i møtestrukturene. Det kan føles trygt at vi har en læringskultur der et felles kunnskapsgrunnlag ligger i bunn. Dette ble sikret gjennom traumekurset.

I tillegg lærte jeg gjennom arbeidet med prosjektoppgaven at en bedre læringskultur gir bedre ivaretagelse av elever med traumer fordi man lettere kan oppdage og korrigere feil. Gjennom at leder jobber tett med de ansatte og samarbeider tett med de foresatte vil man sannsynligvis få vite om ting som går galt raskere. Dette skjedde i denne saken da kontaktlærer tipset om to ansatte som trakk seg litt ut. I en god læringskultur kan man utforske praksis som leder, og finne ut hvorfor feilene skjer og hva som skal til for å finne bedre løsninger. Dette skjedde i denne saken da jeg som leder kunne gjennomføre lærende samtaler og finne løsninger sikret at de to ansatte fremdeles bidro i saken, men på måter som var hensiktsmessige både for dem selv og eleven.

Ved å jobbe med prosjektoppgaven har jeg også lært at i en bedre læringskultur vil enkeltindivider kunne blomstre. Dette skjedde da faglæreren i matematikk for første gang deltok på et eget møte med foresatte der kun læreren og jeg stilte fra skolen. Læreren fikk støtte i forberedelsene og tok deretter selv stort ansvar. Faglærere står ofte litt i skyggen av kontaktlærere, og for meg som leder er det en viktig lærdom at dette ikke er nødvendig. Når noe gjelder faglæreren, kan vedkommende selv stå fram og ta ansvar. Sterkere bidrag fra faglærerne vil naturligvis styrke laget rundt elever med traumer.

Arbeidet med elever med traumer byr på mange opp- og nedturer. En god læringskultur vil ikke forhindre all motgang fordi mye er utenfor skolens kontroll i slike saker. Likevel mener jeg prosjektoppgaven min viser at en sterk læringskultur vil ruste skolen til bedre å kunne møte elever med traumer og at forbedringen kan være betydelig.

Opgaven viser flere eksempler på utvikling av læringskultur. Jeg mener likevel det fortsatt er mye å gå på. Særlig tenker jeg vi kan bli bedre på å utfordre egen og hverandres praksis og se mer på hva vi selv gjør og mindre på eksterne årsaksforklaringer. Men som leder mener jeg at jeg er på rett vei. Teorien bak lærende ledelse, selvbestemmelsesteori og læringskultur har gjort det lettere for meg å forstå hvordan jeg bør jobbe med læringskultur i praksis, og gjennom arbeidet med utviklingsprosessen jeg har skrevet om i prosjektoppgaven har jeg fått trening i å omsette teori til praksis. Det er fremdeles en vanskelig lederoppgave for meg, men jeg føler forutsetningene for å lykkes nå er bedre enn de var før jeg startet på studiet.

Litteraturliste

Bøker:

Cummings, Thomas. Worley, Christopher. Donovan, Paul. *Organization Development and Change*. Cengage Learning. UK 2019.

Ernstad, Anne Berit og Birkeland, Ide Katrine. *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget. Oslo 2020.

Hargreaves, Andy og O'Connor, Michael T. *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo 2019.

Qvortrup, Lars. *Det profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk. Oslo 2018.

Robinson, Viviane. *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo 2017.

Robinson, Viviane. *Færre endringer – Mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo 2018.

Vestergaard, Bo. *Involverende endringsledelse*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo 2019.

Artikler/rapporter:

Lillejord, Sølvi m.fl i Ekspertgruppen for skolebidrag. *En skole for vår tid*. Oslo 2021 https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf 28.01.2022 kl. 09.45

Pisano, Gary. "The Hard Truth About Innovative Cultures". *Harvard Business Review*. January-February 2019.

Stouten, Jeroen. Rousseau, Denise. De Cremer, David. "Successful Organizational Change: Integrating the management practice and scholarly literatures". *Academy of Management Annals* vol 12. no. 2, s. 752-788, 2018.

Vandewalle, Don. Nerstad, Christina G.L. Dysvik, Anders. «Goal Orientation: A Review of the Miles Travelled and the Miles to Go.» *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* s. 115-144, 6-2019.

Forelesninger:

Digital forelesning om selvbestemmelsesteorien ved Ide Katrine Birkeland på BI 13.01.2022 med videoer, digital forelesning og gruppeoppgaver samt Power Point.

<https://bi.itlearning.com/ContentArea/ContentArea.aspx?LocationID=19586&LocationType=1> krever innlogging, 29.01.2022 kl. 15.23).

Digital forelesning om målorienteringsteori ved Christina Nerstad på BI
14.01.2022 med videoer, digital forelesning og gruppeoppgaver samt Power
Point.

https://page.itslearning.com/Files/17271754/Motivasjon+og+motivasjonsklima+for+utviklingsprosesser_14.01.22_ub.pdf krever innlogging. 29.01.2022 kl.
18.35

Nettsteder:

Lederpodden (podcast) <https://podtail.com/no/podcast/lederpodden/bend-over-here-it-comes-again-med-professor-oscar/> 04.12.2021 kl. 08:54

Et bedre skole-norge (podcast), episoden «verdiene styrer oss» med Øyvind
Børven, Ide Katrine Birkeland og Per Solli.

<https://podcasts.apple.com/no/podcast/verdiene-styrer-oss-med-ide-katrine-birkeland-per-solli/id1554265248?i=1000549018319> 30.01.2022 kl. 10.40

TEDx Talk med Edward Deci om selvbestemmelsesteorien:

<https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I> 30.01.2022 kl. 19.38