

Fra flat struktur til verdibasert ledelse:  
En kvalitativ studie av et verdibasert  
organisasjonsutviklingsprogramms implementering og virkning  
ved en norsk Steinerskole.

Rudolf Steiner University College

Master Programme

Terje Erlandsen

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	2
Abstract .....	6
Sammendrag .....	7
Forord .....	8
1. Steinerskolenes organisering og struktur .....	9
1.1 Marjattametodens bakgrunn .....	10
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	11
1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	11
1.4 Empiri .....	12
1.5 Metode og design .....	13
1.6 Problemstillingens relevans .....	13
1.7 Validitet og reliabilitet .....	13
1.8 Begrensning og avgrensning .....	14
1.9 Oppgavens empiriske grunnlag og struktur .....	14
2. Teorikapittel .....	16
2.1. Teorikapittelets struktur og innhold .....	16
2.2 Ledelsesbegrepets definisjoner .....	17
2.2.1 Posisjonering av ledelsesbegrepet .....	18
2.2.2 Ledelse, drift og administrasjon .....	18
2.2.3 Distribuert ledelse og skoleledelse .....	20
2.2.4 Distribuert ledelse. - Kort oppsummering og egen posisjonering .....	23
2.2.5 Ledelse: Maktmiddel, intensjonell påvirkning eller prosessuell dialog? .....	24
2.2.6 Posisjonering av ledelsesbegrepet. - Egne fokusområder .....	25
2.3 Bolman & Deals fire fortolkningsrammer .....	25
2.3.1 Den strukturelle fortolkningsrammen .....	26
2.3.2 Den politiske fortolkningsrammen .....	27
2.3.3 Human resourse fortolkningsrammen .....	28
2.3.4 Den symbolske fortolkningsrammen .....	29
2.4. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser .....	31
2.5 Verdier og endringsprosesser i et organisasjonskulturelt perspektiv .....	32
2.5.1 Nivå 1: Artifakter og produkter .....	33
2.5.2 Nivå 2: Verdier .....	33
2.5.3 Nivå 3: Grunnleggende underliggende antakelser .....	34
2.5.4 Verdier og organisasjonskultur: Analytiske begreper for ledelse og endring .....	35
2.5.5 Definisjon av ledelse i et organisasjonskulturelt perspektiv .....	35
2.6 Hva er verdier? .....	36
2.6.1 Verdibegrepets sentrale dimensjoner .....	37

2.6.2	Verdier og ledelse. – Historisk bakgrunn og verdibasert ledelse i dag .....	39
2.6.3	Verdiforankring av ledelsesprosessen .....	40
2.6.4	Målformulering, problemløsning, språkskapning og samspill .....	42
2.6.5	Selvledelse .....	45
2.7	Oppsummering .....	48
2.7.1	Utfordrende sider ved verdibasert ledelse .....	49
3.	Metodekapittel .....	52
3.1	Ontologiske og epistemologiske implikasjoner .....	52
3.1.1	Kvalitativ tilnærming .....	53
3.1.2	Forskningsdesign .....	54
3.1.3	Validitet og reliabilitet .....	54
3.2	Planlegging av datainnsamling .....	55
3.2.1	En eller flere skoler? .....	56
3.2.2	Kriterier for valg av skole .....	56
3.2.3	Valg av skole .....	56
3.2.4	Antall informanter .....	57
3.2.5	Valg av informanter. - Kriterier og metode .....	57
3.2.6	Etiske vurderinger og personvern .....	58
3.3	Forberedelse til intervju. - Teoretiske overveielser .....	58
3.3.1	Intervjuguide .....	60
3.3.2	Testintervju .....	60
3.3.3	Forberedelse til intervjusituasjonen .....	61
3.3.4	Intervjuenes praktiske gjennomføring .....	61
3.3.5	Tolkning og forberedelse til analyse i intervjusituasjonen .....	62
3.4	Transkribering .....	62
3.4.1	Tematisk kategorisering .....	62
3.4.2	Tematisk meningsfortetting og koding .....	63
3.5	Evaluerings av metodebruk .....	64
4.	Funn .....	65
4.1	Marjattametodens historie og opphav .....	65
4.1.1	Marjattametodens metodiske tilnærming: Verdi, mål og handling .....	66
4.1.2	Organisasjonsstrukturell og ledelsesteoretisk tilnærming .....	67
4.1.3	Kompetansekartlegging .....	68
4.1.4	Intern og ekstern transparens .....	68
4.1.5	Den formelle lederrollen .....	68
4.1.6	Teoretisk og metodisk posisjonering av Marjattametoden .....	69
4.1.7	Oppsummering .....	69
4.2	Delaktighetsprinsippets utfordringer .....	70
4.2.1	Strukturelle utfordringer .....	71
4.2.2	Motivasjon og eierskap .....	71

4.3 Empiriske funn og analyse .....	72
4.3.1 Forventninger til prosessen .....	72
4.3.2 Holdninger til prosessen.....	73
4.3.3 Beslutning og implementering .....	74
4.4 Opplevelse av prosessen: Hvilke temaer var viktigst for informantene?.....	75
4.4.1 Den omvendte pyramide .....	75
4.4.2 Organisasjons og ledelsesstruktur/ansvarsfordeling/valg av ledere.....	76
4.4.3 Vennlighet som metode.....	76
4.5 Opplevelsen av prosessen: Stemning og emosjonell dimensjon .....	77
4.6 Marjattametodens virkninger: Hvordan ble det?.....	78
4.7 Utilsiktede konsekvenser av prosessen: utfordringer og problemområder .....	79
4.7.1 Tap av helhetsperspektiv .....	79
4.7.2 Tap av ansvarsfølelse .....	80
4.7.3 Distanse til ledelsesprosessen.....	80
4.8 Trinnlederrollen: Erfaringer og synspunkter.....	81
4.9 Tilknytning til skolen, relasjon, kultur og samhandling .....	82
4.9.1 Tilknytning til skole og eget arbeid.....	83
4.9.2 Relasjoner og samhandling .....	83
4.9.3 Forbedringsforslag og fremtidige fokusområder.....	83
4.9.4 Oppsummering av funn.....	85
5. Diskusjon.....	86
5.1 Informantenes strukturelle fokus kontra verdifokus .....	86
5.2 Innfridde forventninger og utilsiktede konsekvenser .....	87
5.3 Organisasjonskultur og kulturendring.....	89
5.4 Tap av helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen .....	90
5.5. Delaktighet i ledelse og verdiutvikling. En variabel størrelse?.....	91
5.6 Delaktighetsprinsippets etiske utfordringer .....	92
5.7 Selvledelse: Perspektiver på motivasjon eierskap.....	93
6. Konklusjon .....	96
6.1. Implementeringsfase og prosess: Informantenes opplevelsesdimensjon.....	96
6.2. Organisasjonskultur, ledelse og praksis: Forventninger og resultater.....	97
6.2.1 Delaktighet, helhetsperspektiv, ansvar og motivasjon .....	98
6.2.2 Kulturendring og tidsperspektiver .....	98
6.2.3 Tilknytning til skolen og eget arbeid.....	98
6.3 Metode og design: Evaluering av egen tilnærming.....	99
6.3.1 Teoretisk tilnærming .....	99
6.3.2 Design og empiri .....	100
6.3.3 Transparens .....	100
6.3.4 Undersøkelsens tidsperspektiv, validitet og reliabilitet .....	100
6.3.5 Den tematiske relevansdeknings utfordringer.....	101

6.4. Forslag til nye problemstillinger .....	101
6.5 Avsluttende kommentar .....	102
7. Litteraturliste .....	104
7.1 Nettsider .....	108
Vedlegg 1. Datatilsynet: Forespørsel om behandling av personopplysninger .....	109
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til skole/forvaltning/potensielle informanter .....	111
Vedlegg 3. Kategorier/koding av informantutvalg .....	112
Vedlegg 4. Informasjon til informanter 2012.....	113
Vedlegg 5. Samtykkeerklæring .....	115
Vedlegg 6. Intervjuguide, datainnsamling .....	116

## Abstract

Norwegian Waldorf Schools currently consist of 32 units and represent a considerable proportion of private schooling in Norway (Steinerskoleforbundet, 2013). The schools' form of government and management philosophy is described as democratic. Schools have traditionally been characterized by their flat structure termed as self-management. This means that all employees, through a teachers' college, maintain joint responsibility for their individual school management, organisation, development and operation. Several Norwegian Waldorf schools have recently moved away from the traditional self-management model (Resell, 2012). During the period from 2007 – 2012, five Norwegian Waldorf schools have implemented a value-based organisation and quality development programme using the Marjatta Method. The method was developed in collaboration with the Danish social-therapeutic foundation Marjatta, in connection with the reorganisation of its own management structure. The method involves value development at organisational, group and individual levels, as well as formalisation of organisational structure, lines of responsibility, mandates and leadership. The Marjatta Method is termed as value-based leadership (VBL), but is not currently described in research or published literature. VBL is a generic term for a series of organisational management and quality improvement models that focus specifically on identifying and developing values in both theoretical and practical approach. This thesis describes how six Norwegian Waldorf teachers have experienced a value-based organizational development program, its implementation and effects through their school's work using the Marjatta Method. The chapter on theory discusses theories and concepts of management positions, organisation, organisational culture and value-based leadership. The empirical section of the thesis describes the participants' expectations of the Marjatta Method, their experience of the process and the resulting effects of the process at an organisational and individual level. Improved organisational structure and a more effective leadership process emerge as the most significant findings. The development process has also led to unintended consequences. Several participants have experienced a distance to the management process, reduced sense of responsibility and loss of overall perspective. This forms the basis for a discussion section where empiricism and theory are considered. The conclusion summarises the interviewees' experience of the Marjatta Method. Finally, proposals for new problem statements are presented for future development of the theme.

## Sammendrag

Norske Steinerskoler består per i dag av 32 enheter og utgjør med dette en betydelig andel av norske friskoler (Steinerskoleforbundet, 2013). Skolenes styringsform og ledelsesfilosofi beskrives som grunnleggende demokratisk. Skolene har tradisjonelt vært preget av en flat struktur betegnet som selvforvaltning. Den enkelte skole er organisert gjennom et lærerkollegium der alle ansatte ivaretar et felles ansvar for ledelse, pedagogikk, økonomi, utvikling og drift. Flere norske Steinerskoler har i den senere tid endret sin tradisjonelle ledelsesstruktur gjennom ulike tiltak (Resell, 2012). I perioden 2007 – 2012 har 5 norske Steinerskoler implementert et verdibasert ledelses- og kvalitetsutviklingsprogram betegnet som Marjattametoden. Metoden er opprinnelig utviklet i samarbeid med den danske sosialterapeutiske virksomhet Marjatta for kvalitetsutvikling av deres ledelsesstruktur. Metoden innebærer bevisst arbeid med verdier på organisasjons-, gruppe- og individnivå, samt formalisering av organisasjonsstruktur, ansvarslinjer, mandater og ledelse. Marjattametoden er betegnet som verdibasert ledelse (VBL), men er per i dag ikke beskrevet i forskning eller publisert litteratur. VBL er en fellesbetegnelse på en rekke ledelses-, organisasjons- og kvalitetsutviklingsmodeller som bevisst fokuserer på verdiutvikling i sin teoretiske og praktiske tilnærming. Denne masteroppgave beskriver hvordan 6 steinerskolelærere ved 1 norsk Steinerskole har opplevd et verdibasert organisasjonsutviklingsprogram implementering og virkning gjennom skolens arbeid med Marjattametoden. Oppgavens teorikapittel drøfter og posisjonerer begrepene ledelse, organisasjon, organisasjonskultur og verdibasert ledelse. Videre beskrives Marjattametoden basert på kursmaterieell definert som empirisk litteratur (APA, 2010). Oppgavens empiriske del beskriver informantenes forventninger til Marjattametoden, opplevelse av prosessen, samt virkninger i etterkant på organisasjons og individnivå. Forbedret organisasjonsstruktur og mer effektiv, tydelig ledelse fremstår som de mest signifikante funn. Utviklingsprosessen har også ført til utilsiktede konsekvenser. Flere informanter opplever avstand til ledelsesprosessen, svekket helhetsperspektiv og tendenser til redusert ansvarsfølelse. Dette danner grunnlaget for diskusjonskapittelet der empiri og teori drøftes. Videre belyses kontekstuelle og kulturelle forhold som kan bidra til utvidet forståelse av mine funn. Konklusjonen oppsummerer informantenes opplevelse av Marjattametoden, samt virkninger på organisasjons- og individnivå. Avslutningsvis presenteres forslag til nye problemstillinger og videre bearbeidelse av oppgavens tema.

Forord

If you tell me, I will forget

If you teach me, I will remember

If you involve me, I will learn

Benjamin Franklin (Tor Dahl, 2010).

En masteroppgave er ikke skrevet på en dag. Prosessen er langvarig og gjør noe med den som skriver. En grunnleggende betingelse for mitt læringsutbytte har vært opplevelsen av å være involvert. Prosessen har skapt grunnleggende nysgjerrighet, høy grad av indre motivasjon og gitt meg en opplevelse av mening. Arbeidet har vært interessant, krevende, betinget forsakelser, prioriteringer og selvdisciplin. I retur har jeg fått uvurderlige erfaringer og en refleksiv læringsprosess.

Det innledningsvise sitat er beskrivende for min personlige prosess, men kan også relateres til oppgavens tema. Tor Dahl (2010) knytter med lettere humoristisk undertone en fjerde linje til sitatet: ”If you pay me, I will stay...”(Dahl, 2010, s. 29). Dette formulerer på en treffende måte et sentralt tema innen ledelse og organisasjonsteori. Mitt fokus er imidlertid ikke ytre motivasjon i form av lønn, men hvordan indre motivasjon kan stimuleres gjennom delaktighet i verdiutvikling og ledelsesprosesser.

Min prosess har imidlertid involvert flere motiverte støttespillere. Disse har bidratt med praktisk hjelp, kvalifisert speiling og forholdt seg konstruktiv og med tålmodighet og stoisk ro til mine tidvis endeløse monologer. Jeg vil i første rekke takke Fabio Bento og RSUC for eminent, profesjonell veiledning. Videre vil jeg takke Vibeke Illeman Andersen, Jannicke Kilian, Kjersti Hopland og min søster Camilla Erlandsen for gode samtaler og konstruktive innspill. Avslutningsvis vil jeg takke min arbeidsgiver Virksomheten Helgeseter ved Geir Legreid for praktisk tilrettelegging, samt moralsk og økonomisk støtte.

Bergen 30.04.2013 Terje Erlandsen



## 1. Steinerskolenes organisering og struktur

Steinerskolene er basert på Rudolf Steiner (1861 - 1925) sin pedagogiske impuls og menneskekunnskap antroposofi. Læreplanen er tilpasset menneskets legemlige, sjelelige og åndelige utvikling hvis formål er å tilrettelegge for en helhetlig dannelsesprosess. Skolens målsetning er å skape betingelser for læring der det enkelte individ kan realisere sitt individuelle potensial til glede og nytte for seg selv, sine omgivelser og verden. Skolens hverdag preges av fokus på kunst, håndverk, kreativitet og sanseopplevelse i en sosial sammenheng der fellesskapsdannelse vektlegges. Skolens struktur preges av rytmisk gjentakende elementer i form av morgenvers, årstidsfeiringer og kulturarrangementer. Dette fremstår samlet som en viktig del av Steinerskolenes identitet og kultur.

Steinerskolenes tradisjonelle ledelsesform er bygget rundt et lærerkollegium. Strukturen er flat uten formelle ledere og beslutninger fattes gjennom konsensus (Resell, 2012). Strukturen betegnes som selvforvaltning. Alle ansatte deltar gjennom ukentlige kollegiemøter aktivt i ledelsesprosessen og er sammen ansvarlige for skolens drift. Ledelsesformen kan også sees i sammenheng med skolens pedagogikk, målsetninger og idegrunnlag:

”Waldorfdanning omfatter et kunstpensum der elevene lærer fagstoffet gjennom en rekke former for presentasjon, en pedagogikk designet for å møte studentenes utviklingsmessige vekst, et administrativt system der lærere styrer skolen, en organisasjon viet til å opprettholde en følelse av fellesskap og en integrert, konseptuell tilnærming til utdanning hvor det kosmiske og dagligdagse henger sammen”. Uhrmacher (1995, *egen oversettelse, T.E*).

Med dette påpekes at skolens ledelsesform, kultur, pedagogikk og praksis står i en sammenheng. Fellesskapstanken virker å være bærende for samtlige områder.

Steinerskolenes tradisjonelle selvforvaltningsmodell beskrives imidlertid som strukturelt utydelig og arbeidskrevende (Resell, 2012). Flere norske Steinerskoler har derfor i den senere tid endret sin tradisjonelle ledelsesstruktur (Resell, 2012). Noen har ansatt daglig leder og beholdt deler av den tradisjonelle selvforvaltning. 5 skoler har implementert Marjattametodens verdibaserte ledelses- og kvalitetsutviklingsprogram (Steinerskoleforbundet, 2012). Marjattametoden er inspirert av mange ledelsesteoretiske og psykologiske retninger, men betegnes som verdibasert ledelse (VBL). VBL er fellesbetegnelsen på en rekke ledelses-, organisasjons- og kvalitetsutviklingsmodeller som bevisst fokuserer på verdier i sin teoretiske og praktiske tilnærming. Feltet er imidlertid bredt

og verdibegrepet brukes på forskjellig vis avhengig av kontekst, teoretisk forankring, menneskesyn og organisasjonens mål. VBL brukes derfor både til promotering av organisasjoners produkter, målstyring og til kvalitativ utvikling i virksomheter der profitt ikke er den primære målsetning (Aiken, 2002). Retningen knyttes i første rekke til verdibasert lederatferd (House, 1996). Det er imidlertid også aktører innen feltet med en prosessuell tilnærming der fokuset er verdiforankring av ledelsesprosesser (Bush, 2012).

Steinerskolene kan betraktes som sterkt verdiforankret gjennom sin pedagogikk, kultur og praksis. Dette kan ha bidratt til at flere norske Steinerskoler interesserer seg for VBL som ledelsesteoretisk retning. Marjattametoden er strukturelt basert på elementer fra verdibasert ledelse, men tilpasset bruk i antroposofiske virksomheter. Metodens bakgrunn og historie kan bidra til å forklare dens posisjon blant norske Steinerskoler.

### 1.1 Marjattametodens bakgrunn

Marjatta er en privat dansk sosialterapeutisk virksomhet med ansvar for 75 barn og 100 voksne mennesker med spesielle behov. Virksomheten gir et helhetlig tilbud som omfatter skole, arbeid, bolig, kultur og fritid (Marjatta, 2013). Virksomhetens idegrunnlag, menneskesyn og pedagogikk er basert på Rudolf Steiners filosofiske og pedagogiske impuls, antroposofi. Marjatta ekspanderte på et tidspunkt kraftig. Dette medførte behov for utvikling av en ny organisasjons og ledelsesstruktur. Et utviklingsarbeid ble igangsatt og dette resulterte i Marjattametoden, en helhetlig metode for verdibasert ledelses- og kvalitetsutvikling tilpasset antroposofiske virksomheter. Metoden er utviklet av Eyvind Nilsen og Lisbet Kolmos. Kolmos har lang ledererfaring fra Marjatta og bakgrunn fra antroposofisk arbeid. Nilsen har 35 års erfaring med verdibasert utvikling fra offentlig og privat sektor. Ved Marjatta svarte implementeringen av den utviklede struktur til forventningene og er siden benyttet av andre virksomheter. Metodens eksplisitte verdifokus, antroposofiske forankring og positiv omtale har bidratt til å posisjonere metoden innenfor det antroposofiske miljøet. I Skandinavia er Marjattametoden implementert ved flere Steinerskoler og antroposofiske virksomheter med Lisbet Kolmos og Eyvind Nilsen som prosessledere.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Min overordnede problemstilling er formulert som følger:

***Hvordan har steinerskolelærere opplevd en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom skolens arbeid med Marjattametoden?***

Problemstillingen etterspør informantenes opplevelse av et verdibasert organisasjonsutviklingsprogram implementering og virkning ved en norsk Steinerskole. Min problemstilling er presisert ved hjelp av to forskningsspørsmål som refererer til to opplevelsesområder:

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket skolens organisasjonskultur i forhold til interaksjon, ledelse og praksis?***

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket deres relasjon til skolen og eget arbeid?***

Problemstillingen og forskningsspørsmålene etterspør informantenes opplevelse av Marjattametodens implementering og virkning ved en norsk Steinerskole. Formålet er å kartlegge informantenes opplevelsesdimensjon, samt metodens mulige virkninger på individ- og organisasjonsnivå. Forskningsspørsmålene er formulert for å støtte en halvstrukturert forskningsdesign. De er ment å være åpne nok til å fange informantenes opplevelse i lys av deres kontekst, men strukturerte i den grad at spørsmålene kan besvares og kan støtte en konsistent fremstilling av mine funn.

## 1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Egen bakgrunn og erfaring kan i stor grad påvirke tilnærming og valg av fokusområder. Jeg vil derfor kort redegjøre for min bakgrunn og begrunne mitt valg av problemstilling.

I den moderne tid planlegges, gjennomføres og avsluttes endringsprosesser fortløpende. Omorganisering som begrep har blitt en del av vårt vokabular og slike prosesser anses som nødvendige for å tilpasse seg samfunnets stadig raskere utvikling. Organisasjoner betraktes derfor som dynamiske strukturer i kontinuerlig endring og utvikling (Hatch & Cunliffe,

2006). Som lærer, sosialterapeut, veileder, leder, og kvalitetsutvikler har jeg erfart mange slike prosesser fra begge sider av bordet. Forbausende få har medført varige endringer i tråd med de innledningsvise intensjoner. Dette har gitt grunnlag for egen refleksjon. Engasjementet er ofte høyt, visjonene store og ressursbruken formidabel, men hva skjer når organisasjonsutvikleren har forlatt åstedet og en ny struktur er implementert?

I ettertid er ofte alt som før og praksis opprettholdes etter gammelt mønster. Konsekvensen av dette er at endringer eksisterer på et teoretisk nivå, men ikke etterlevs i handling. Mange organisasjonsendringer fremstår derfor i ettertid som hypotetiske kart over veier som ennå ikke er tatt i bruk. Disse har uvisst av hvilken grunn en lei tendens til å havne i nederste skuff i påvente av neste endringsprosess. Summen av slike erfaringer både som leder og deltaker har vekket min nysgjerrighet. Hvorfor er det så vanskelig å endre praksis? Hvilke komplekse mekanismer ligger til grunn for denne problematikken?

Menneskets persepsjon og opplevelse av virkeligheten er som kjent høyst individuell. Hva som skaper lojalitet, indre motivasjon og engasjement i en endringsprosess vil derfor kunne variere fra person til person. Min masteroppgave kan gjennom kvalitativ fordypning i en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess beskrive deler av en slik individuell virkelighetsforståelse. Dette kan bidra til å identifisere elementer ved prosess, implementering, kontekst og kultur som danner bakgrunn for informantenes opplevelse. Jeg ønsker med dette å fordype mitt interessefelt for verdibaserte ledelse og endringsprosesser, i første rekke med gyldighet for Marjattametoden og informantenes kontekst.

#### 1.4 Empiri

Mitt empiriske grunnlag er basert på 6 kvalitative forskningsintervjuer. Mine informanter er tilknyttet en norsk Steinerskole som har gjennomført en verdibasert ledelses- og kvalitetsutviklingsprosess ved hjelp av Marjattametoden. Informantutvalget består av 4 lærere uten personalansvar, 2 lærere med personalansvar/lederansvar. Marjattametodens kursmateriell er benyttet som basis for beskrivelse av metodens innhold og teoretisk posisjonering. Dette inngår i oppgavens empiriske del fordi kursmateriell defineres som empirisk litteratur (APA, 2010).

## 1.5 Metode og design

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til metode og forskningsdesign basert på Kvale (1997), Kvale & Brinkmann (2009) og Thagaard (2009). Datainnsamling er foretatt gjennom halvstrukturerte intervjuer med tematisk intervjuguide relatert til forskningsspørsmål og problemstilling. Tidsfasene før, under og etter er gjennomgående i min design. Dette refererer til Marjattametodens implementeringsfase, gjennomføringsfase, samt registrerte endringer etter utviklingsprosessens avslutning. Opplevelsesdimensjonen i nevnte tidsfaser er kartlagt med henblikk på både kognitive og emosjonelle aspekter. Åpne spørsmål er i stor grad vektlagt for å støtte en informantfokusert, fleksibel og empiristyrte forskningsdesign. Samtidig er grundig planlegging, struktur og transparens vektlagt for å kunne besvare problemstillingen og fremstille mine funn på en meningsfull måte. Etske hensyn i forhold til anonymitet og behandling av personopplysninger er ivaretatt i henhold til datatilsynets retningslinjer.

## 1.6 Problemstillingens relevans

Per i dag foreligger det ikke publisert forskning på anvendelse av Marjattametoden. Min studie har derfor en utforskende karakter. Kartlegging av utviklingsprosessens opplevelsesdimensjon og resultater kan bidra til et videre kvalitetsutviklingsarbeid ved den aktuelle skole. Undersøkelsen kan også være av interesse for andre Steinerskoler som har hatt befatning med Marjattametoden eller planlegger tilsvarende utviklingsprosesser.

Min studie beskriver Marjattametodens opplevelsesdimensjon, virkning og teoretiske posisjon. Dette kan også gi impulser til metodens videre utvikling. Jeg har derfor kontakt med Marjattametodens arkitekter som følger mitt arbeid med interesse. Min studie kan også bidra til å belyse generelle, ledelsesteoretiske problemstillinger relatert til verdibasert ledelse (VBL). Gjennom dette kan nye problemstillinger og tema for fremtidige undersøkelser utledes.

## 1.7 Validitet og reliabilitet

Undersøkelsens validitet er vurdert med utgangspunkt i validering i syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine beskrivelser av informantenes opplevelsesdimensjon antas å fylle

kriterier for intern validitet. Undersøkelsens validitet for skolen som helhet er forsøkt ivaretatt gjennom utvalgs-kriterier for informanter, men begrenses av utvalgets størrelse. Undersøkelsens eksterne validitet er begrenset av utvalg, samt kontekstuelle forhold. Mine funn defineres ikke som direkte overførbare til tilsvarende kontekster. Funnene har imidlertid relevans for fremtidige undersøkelser med samme problemstilling innen tilsvarende kontekster.

Undersøkelsens indre reliabilitet er ivaretatt gjennom høy grad av transparens. Metode, planlegging og gjennomføring er detaljert beskrevet. Mine funn er derfor til en viss grad etterprøvbare. Mine funn vurderes som repliserbare innen samme kontekst av andre intervjuere ved hjelp av samme verktøy og metode (Bryman, 2012). Undersøkelsens ytre reliabilitet defineres imidlertid som lav grunnet kontekstuelle og organisasjonskulturelle forholds antatte innflytelse på mine funn.

#### 1.8 Begrensning og avgrensning

Valgt metode og tilnærming gir begrenset grunnlag for evidensbasert generalisering av empiriske funn utover informantenes kontekst. Oppgavens teoretiske del er basert på relevansdekning i forhold til empiri og er således begrenset av dette.

Avgrensning av oppgavens teorikapittel har vært nødvendig grunnet oppgavens format og det aktuelle teorifeltets bredde. Det empiriske grunnlag er avgrenset som følge av oppgavens metodiske tilnærming.

#### 1.9 Oppgavens empiriske grunnlag og struktur

Mitt empiriske grunnlag er basert på 6 informanters opplevelse av Marjattametoden, en gjennomført verdibasert organisasjonsutviklingsprosess ved en norsk Steinerskole.

I kapittel 2 posisjonerer jeg meg teoretisk i forhold til ledelsesbegrepet. Tematisk belyser jeg distribuert ledelse, organisasjonsstruktur, organisasjonskultur, og verdibasert ledelse. Teorikapittelets fokusområder er valgt for å belyse empirisk kontekst og problemstilling. Dette danner grunnlag for senere tolkning og drøfting av mine funn.

I kapittel 3 beskriver jeg undersøkelsens ontologiske og epistemologiske posisjon. Videre beskrives undersøkelsens metodiske tilnærming, planlegging og gjennomføring. I kapittel 4 beskrives Marjattametoden på bakgrunn av empirisk litteratur. Videre presenteres mine funn tematisk kategorisert og understøttet av sitater fra informantene.

I kapittel 5 oppsummeres de mest signifikante deler av mine funn og drøftes i forhold til teoretisk rammeverk. I tillegg beskrives relevante deler av informantenes kontekst og kultur for å gi funnene og min diskusjon en adekvat fortolkningsramme.

I kapittel 6 oppsummeres empiriske funn og informantenes opplevelsesdimensjon gjennom en deskriptiv konklusjon. Gjennom dette besvares problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis drøfter jeg egen metodebruk, tilnærming og presenterer forslag til nye problemstillinger.

Jeg har nå presentert tema, problemstilling, metodisk tilnærming, empirisk kontekst og oppgavens struktur. Jeg vil nå i mitt teorikapittel presentere og drøfte teoretiske aspekter med relevans for min problemstilling og empiriske kontekst.

## 2. Teorikapittel

Kapittelets innhold er tematisk avgrenset til ledelse, organisasjonsteori, organisasjonskultur og verdibasert ledelse. Disse fire felter er så sentrale at de må belyses, men også så omfattende at de må avgrenses. Avgrensning og utvalg vektlegger relevans i forhold til min problemstilling og empiriske kontekst. Dette innebærer et fokus på kulturelle, relasjonelle og prosessuelle perspektiver ved ledelse. Min oppmerksomhet er derfor rettet mot ledelse som prosess, aktivitet og samhandling. Organisasjonsteoretisk vil jeg fokusere på endringsprosesser, organisasjonskultur organisasjonsstruktur og verdiutvikling. Videre hvordan disse elementer påvirker organisasjonens medlemmer på et kognitivt, emosjonelt og motivasjonelt plan. Jeg vil også belyse etiske implikasjoner knyttet til ledelse og makt. Dette vil samlet danner grunnlag for senere tolkning og drøfting av mine funn.

### 2.1. Teorikapittelets struktur og innhold

Utgangspunktet for min masteroppgave er Marjattametoden, et verdibasert ledelses- og kvalitetsutviklingsprogram implementert ved en norsk Steinerskole. Min problemstilling etterspør informantenes opplevelse av Marjattametodens implementering og virkning. Teorikapittelets formål er å belyse teori med relevans for problemstillingen, Marjattametoden og min empiriske kontekst. Jeg har ikke funnet forskning knyttet til Marjattametoden eller organisasjonsutvikling i Steinerskolen. Verdibasert ledelse er også i liten grad benyttet og omtalt innen skoleledelse. Min teoretiske posisjonering av ledelsesbegrepet kan derfor ikke relateres til en bestemt fagfelt eller forskningstradisjon. På dette grunnlag har jeg gjennom relevansdekning valgt en relativt bred tilnærming.

Jeg vil innledningsvis posisjonere ledelsesbegrepet i forhold til utdanningsinstitusjoner og skoleledelse. Innen denne kontekst har distribuert ledelse en markant posisjon. I tillegg har distribuert ledelse og verdibasert ledelse flere korresponderende elementer. Begrepet er derfor vurdert som egnet til min drøfting og posisjonering av ledelsesbegrepet.

Videre følger et refleksivt fokus på organisasjonsforståelse gjennom presentasjon og drøfting av Bolman & Deal (2009) sine fire fortolkningsrammer. Gjennom Schein (1987) sine bidrag beskriver jeg verdiutvikling og endringsprosesser fra et organisasjonskulturelt perspektiv. Dette danner en naturlig innledning til min presentasjon og drøfting av verdibegrepet.



Beskrivelse av verdibasert ledelse (VBL) og presentasjon av Bush (2012) sine modeller for dette utgjør teorikapittelets siste del.

## 2.2 Ledelsesbegrepets definisjoner

Ledelsesbegrepets definisjoner er mangfoldige og til dels uklare. Dette årsaksforklares med at både forskning og utvikling innen feltet er relatert til ulike organisatoriske, nasjonale og kulturelle kontekster (Bento, 2013). Resultatet er en stor variasjon i forhold til både problemstillinger og vitenskapelige forståelser av ledelsesbegrepet, samt mangelen på en spesifikk, allmenngyldig og akseptert definisjon (Youkl, 2006). Dette beskrives som en utfordring for forskningsfeltet (Youkl, 2006). Bass (1990) hevder på sin side at ”det er nesten like mange definisjoner av ledelse som der er personer som har forsøkt å definere ledelse” (Bass, 1990, s. 11) i (Skogstad & Einarsen, 2002, s. 17).

Felles for flere definisjoner er at ledelse innebærer en intensjonell påvirkningsprosess som utøves av en person eller gruppe for å styre aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller organisasjon (Youkl, 2006). Det er imidlertid stor uenighet om ledelse skal knyttes til bestemte roller eller betraktes som en uavhengig prosess der innflytelse utøves (Youkl, 2006). Det er også uklart om ledelsesmessig innflytelse skal baseres på frivillighet eller bruk av makt (Youkl, 2006).

Videre skilles det mellom personfokusert og prosessfokusert ledelsesteori. Karismatisk ledelse og transformasjonsledelse betegnes som personfokusert fordi leder defineres som toneangivende og målformulerende, både i kraft av sine personlige egenskaper og sin formelle posisjon (Skogstad & Einarsen, 2002). Distribuert ledelse betegnes som prosessfokusert. Gjennom dette forstås ledelse som en aktivitet der organisasjonens medlemmer deltar aktivt i ledelsesprosessen, uavhengig av formelle maktposisjoner (Møller, 2006; Spillane, 2005; Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011).

Ledelsesfeltet fremstår med dette som bredt, komplekst og fragmentert. Jeg vil nå posisjonere ledelsesbegrepet i forhold til min problemstilling med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hva er ledelse, hvilke funksjoner er knyttet til begrepet og hvor i organisasjonen utøves dette?

### 2.2.1 Posisjonering av ledelsesbegrepet

Begrepet leder er avledet fra det engelske ord *lodestar* som betyr ledestjerne (Bjørvik & Haukedal, 2001). Youkl (2006) benytter begrepene *leader* versus *followers* som betegnelse på den som leder og de som ledes. Innen en klassisk patriarkalsk fortolkningsramme fungerer lederen som en eneveddig stifinner og premissleverandør (Bolman & Deal, 2009). De som skal ledes aksepterer leders valg og beslutninger frivillig, eller som konsekvens av leders maktposisjon (Youkl, 2006). Ledelsesmessig innflytelse betraktes som både kognitive og emosjonelt baserte prosesser der intensjonell påvirkning er et sentralt virkemiddel (Youkl, 2006). Innen en tradisjonell, hierarkisk, personfokustert ledelsesstruktur fremstår den ledelsesmessige innflytelse som ensrettet, personfokustert og instruktiv i sin form (Bolman & Deal, 2009). Distribuert ledelse beskrives som en alternativ tilnærming og baseres på delaktighet i ledelsesprosessen:

”Majoriteten av ledelsesforskning og management innen høyere utdanning fremhever at ledelse innen høyere utdanningsinstitusjoner er vidt distribuert (Middlehurst, 1993; Knight & Towler, 2001) eller skulle vært distribuert på tvers av institusjonen (Shattock, 2003)”, i (Bolden, Petrov & Gosling, 2008, s. 7, egen oversettelse T.E).

Begrepet distribuert ledelse er lansert som et sentralt perspektiv for ledelse av utdanningsinstitusjoner. Jeg velger å la dette begrepet være et normativt utgangspunkt for min videre posisjonering og drøfting av ledelse innen samme kontekst.

### 2.2.2 Ledelse, drift og administrasjon

Et distribuert syn på ledelse betrakter implisitt organisasjonens medlemmer som autonome, kompetente ressurser (Lysø et al., 2011). Dette legitimerer at disse deltar i organisasjonens ledelse og utvikling:

”I den strategiske plan for Storbritanias høyere utdannelsessektor definerer Hefce ledelse som: Skape enighet om strategisk retning i diskusjon med andre, kommunisere denne innad i organisasjonen og se til at det er evner, kapasitet og ressurser til å iverksette den planlagte strategi som gir det ønskede resultat. Videre å støtte og overvåke resultatene som leveres og gjennom dette ivareta elementer av styring/struktur og drift” (Hefce, 2003, s. 33, egen oversettelse, T.E.).

Ledelse og drift fremstår som tett sammenvevde og gjensidig avhengig av hverandre. Differensiering av begrepene kan bidra til nødvendig presisering av viktige forskjeller.

Ledelse er i følge Hefce (2003) ansvar for at en felles strategisk retning i en organisasjon utvikles og tydeliggjøres. Videre at det foreligger rammebetingelser for praktisk gjennomføring. I tillegg til dette inngår et helhetlig ansvar for resultat, struktur og drift (Hefce, 2003).

Med begrepet drift (management) forstår vi administrasjon og daglig drift av en virksomhet. I et etymologisk perspektiv betyr begrepet to manage direkte oversatt å klare dette. ”En dyktig administrator kan styre etter regler og opptrukne prinsipper, hun/han hjelper til; ad = til, minister = hjelpe ” (Ressel, 2012, s. 60). Administrative ferdigheter er ikke nødvendigvis forenelige med evner til å utvikle en overordnet, strategisk retning. (Hersley, Blanchard & Johnson, 2008). Dette refererer til forskjellen mellom ledelse og administrasjon. Ledelse defineres som utvikling av den strategiske retning som legges til grunn for organisasjonens drift og administrativ praksis.

Forholdet mellom drift og ledelse (management and leadership) beskrives som følger: ”Separasjon av drift og lederskap er farlig. Drift uten lederskap oppmuntrer til forfall og lavere kvalitet. Lederskap uten drift oppmuntrer til en lite forbundet form som skaper hybris” (Hefce, 2004) i (Bolden et al., 2008, s. 8, *egen oversettelse, T.E*). Drift uten teoretisk overbygning i form av strategi og visjon vil før eller siden slutte å tjene sitt formål. Visjoner og mål bør derfor være tydelig kommunisert og forbundet med det aktuelle driftsområdet/praksisfeltet. I en optimal, balansert relasjon vil lederskap og drift gjensidig kunne øve positiv innflytelse på hverandre og styrke organisasjonen som helhet. Tydelig kommuniserte, overordnede prinsipper fra en ledelse kan med dette bidra til mer konsistent praksis i virksomhetens administrasjon og drift. Samtidig bør overordnede prinsipper og strategisk retning utvikles på bakgrunn av inngående kjennskap til administrative og driftsmessige forhold. Sammenhengene mellom ledelse, drift og administrasjon fremstår med dette som komplekse. Kompleksiteten gjør distinksjonene desto mer interessante og nødvendige. Jeg vil kort oppsummere essensen av disse sett fra et distribuert ledelsesperspektiv.

Ledelse er et overordnet ansvar for at organisasjonens strategi, mål og retning er utviklet og tydeliggjort. Dette innebærer også ansvar for å påse at drift og administrasjon er organisert i

forhold til dette, utøves på en hensiktsmessig måte og at resultater overvåkes (Hefce, 2003). Ledelsesbegrepet splittes opp i flere undergrupper, men det understrekes at alle er tett forbundet med hverandre. Samtidig påpekes at det bør skilles mellom ledelse, utvikling og administrative, driftsmessige oppgaver (Hersley et al., 2008). Youkl (2006) foreslår at strategisk retning bør utvikles i dialog med et lederteam. Innen distribuert ledelse inkluderes organisasjonens medlemmer i den samme prosess (Hefce, 2003; Bolden, et al., 2008). En inkluderende dialog mellom ledelse, administrasjon og praksisfelt kan medføre at ledelsesmessige strategiske prinsipper i praksis etterleves. Gjennom dette kan også strategier og visjoner utvikles i samarbeid med organisasjonens administrative og driftsmessige praksisfelt.

Jeg har nå kort belyst forholdet mellom ledelse, drift og administrasjon med utgangspunkt i et distribuert ledelsesperspektiv med relevans for min problemstilling og kontekst. Jeg vil nå beskrive og drøfte distribuert ledelse og gjennom dette posisjonere meg i forhold til ledelsesbegrepet.

### 2.2.3 Distribuert ledelse og skoleledelse

Distribuert ledelse som begrep ble lansert av Gibb (1954) innenfor sosialpsykologien på 50 tallet, men fikk først på 90 tallet en organisasjonsteoretisk posisjon (Møller & Ottesen, 2006). Det er det imidlertid kun pedagogisk ledelse og kunnskapsbasert ledelse som eksplisitt har sitt opphav innen skolen (Møller, 2006). Distribuert ledelse føyer seg inn i rekken av ledelsesteorier som først er benyttet i privat sektor og på et senere tidspunkt er knyttet til skoleledelse (Møller, 2006).

Gibb (1954) hevder at ledelsesaktiviteten foregår uavhengig av formelle roller. Videre at hvem som leder og hvem som blir ledet varierer fordi rollene byttes om avhengig av situasjon. Spillane (2005) legger samme perspektiv til grunn og hevder at "ledelsespraksis er vist som et produkt av interaksjonen mellom skoleledere, ansatte og deres situasjon" (Spillane, 2005, s. 144, *egen oversettelse, T.E.*). Dagens diskurs innen skoleledelse og distribuert ledelse fokuserer på interaksjon og har med dette klar forbindelse med Gibb (1954) sine perspektiver. Grønn (2002) og Spillane (2005) er sentrale aktører innen feltet. Disse har bidratt til at ledelse kan forstås som både en praksis og en aktivitet (Møller & Ottesen, 2006; Grønn, 2002; Spillane, 2005). Det distribuerte perspektivet gir ingen klar oppskrift på ledelse, men fremstår

i større grad som analysemodeller for studie og forståelse av ledelsesprosesser (Møller & Ottesen, 2006; Spillane, 2005). ”Distribuert ledelse kan derfor i likhet med andre ledelsesteorier danne utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, samt impulsene til endring og utvikling av denne” (Spillane, 2006, s. 87, *egen oversettelse, T.E.*). Mangelen på spesifikke anbefalinger for praktisk utøvelse av distribuert ledelse gir begrepet en normativ retning. Årsaken til dette kan finnes i forskningstradisjonene rundt skoleledelse. Det finnes mye forskning på sammenhengen mellom skoleledelse og studentenes læringsutbytte, men lite kunnskap om hvordan skoleledelse i praksis utøves og ivaretar disse forhold (Spillane, et al., 2004). ”Å vite hva ledere gjør er en ting men en rik forståelse av hvordan, hvorfor og når de gjør det er essensielt hvis forskning er å gi et meningsfullt bidrag til forståelse av skoleledelse” (Spillane & Orlina, 2005, s. 161, *egen oversettelse, T.E.*).

Distribuert ledelse en forholdsvis ny teoretisk retning som bryter med en tradisjonell, hierarkisk, personfokusert tilnærming. Distribuert ledelse knyttes derfor til kritisk og postmoderne ledelsestenkning (Bush & Glover, 2003). Dette innebærer fokus på deltakeres individuelle opplevelse av en ledelsesprosess, mangel på objektive sannheter og det mangfold av perspektiver som på dette grunnlag kan utledes (Bush & Glover, 2003). Demokratiske idealer og deltakelse i ledelsesprosessen er også ment å skape et forpliktende forhold til de beslutninger som fattes. (Bush & Glover, 2003). Ledelsesprosessen betraktes med dette som et felles anliggende der ansvar for beslutninger og praktisk gjennomføring er distribuert (Spillane, 2005). Innen skoleledelse, antydes et mulig paradigmeskifte i retning distribuert ledelse. Dette kan betraktes som en motreaksjon til en tradisjonell, karismatisk, personfokusert og hierarkisk ledelsesstruktur:

”Frustrasjon over heltedyrkelsen som har pågått de siste 20 åra innenfor skoleledelses - feltet, kan være en årsak til at distribuert ledelse har fått en økende oppmerksomhet. Søkelyset er rettet mot en rekke negative konsekvenser av tiltak hvor formelle ledere har fått en hovedrolle, noe som blant annet har medført en forvitring av organisasjonskultur og kollektivt minne. En annen årsak er at lærernes ledelse i klasserommet er kommet mer i fokus. Et distribuert perspektiv etablerer et alternativ til det heroiske lederskapet, og det innebærer å se på ledelse som *aktivitet* og *samhandling*” (Gronn, 2002; Spillane et al., 2004; Møller og Ottesen, 2006) i (Møller, 2006, s. 96).

Det hevdes at skoleledelse utøvet på tradisjonelle hierarkiske, personfokuserede premisser har ført til negative konsekvenser. Et samhandlingsperspektiv med fokus på ledelsesprosess

fremfor personfokus på leder fremheves som en alternativ tilnærming (Møller, 2006; Møller & Ottesen, 2006; Spillane, 2005; Gronn, 2002). Med dette hevdes at bred delaktighet i ledelsesprosessen kan medføre positive virkninger for en organisasjon som helhet. Internasjonal forskning på skoleledelse i regi av OECD (Organization for economic co – operation and development) fremhever også distribuert ledelse som et sentralt perspektiv (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Karakteristisk for retningen er fokus på ledelse som samhandling og aktivitet uavhengig av formelle ledelsesstrukturer, hierarkier og nivåer i en organisasjon (Møller, 2006; Møller & Ottesen, 2006; Spillane, 2005).

Nytteverdien av distribuert ledelse for skoler og utdanningsinstitusjoner knyttes til gitte forutsetninger. Den viktigste er kunnskap om det feltet som skal ledes (Møller & Ottesen, 2006; Lysø et al., 2011). Videre bør det foreligge behov for å foreta beslutninger innen det aktuelle kunnskapsfelt (Harris, et al., 2007) i (Lysø et al., 2011). Begge perspektiv peker i retning av kunnskapsbasert, pedagogisk ledelse (Lysø et al., 2011). Pedagogisk ledelse og distribuert ledelse er derfor basert på lignende forutsetninger. Forskjellen mellom retningene er at distribuert ledelse fokuserer på ledelse som prosess, uavhengig av formelle roller.

Det er imidlertid uklart hvordan selve ledelsesprosessen innen rammene av distribuert ledelse bør struktureres (Møller, 2006). Distribuert ledelse betraktes derfor mer som et normativt enn som et analytisk begrep (Møller & Ottesen, 2006). Begrepet knyttes til viktigheten av at ledelse normativt sett bør være distribuert uten at det følger klare ledelsesmessige anbefalinger på hvordan dette i praksis skal struktureres. En av uklarhetene er vanskelighetene med å skille mellom ledeshandlinger og andre handlinger (Møller & Ottesen, 2006). Videre et uklart forhold mellom ansvarliggjøring og myndiggjøring, samt at ledelsesprosessen betinger en eller annen form for koordinering (Lysø et al., 2011). De uklare roller og maktforhold som her påpekes viser strukturelle uklarheter ved distribuert ledelse som begrep.

Spillane (2005) hevder også at det mangler evidens for sammenhengen mellom studentenes læringsutbytte og distribuert ledelsespraksis i skolen. Videre at deskriptiv teori innen feltet nå utvikles før slike sammenhenger kan utledes. I tillegg påpekes at spørsmålet ikke er ”om ledelse er distribuert, men hvordan den er distribuert” (Spillane 2005, s. 149, *T.E, egen oversettelse*). Med dette beskrives både kontekst og praksis som avgjørende for effekten av distribuert ledelse.

#### 2.2.4 Distribuert ledelse. - Kort oppsummering og egen posisjonering

Ledelse kan fra et tradisjonelt hierarkisk ståsted betraktes som en ekstern aktivitet der instruksjoner fra en leder eller ledelse implementeres. Karakteristisk for et distribuert ledelsesperspektiv er at ledelse betraktes som en intern aktivitet og prosess der flere av organisasjonens medlemmer deltar uavhengig av formelle maktposisjoner (Robinson et al., 2009) i (Lysø et al., 2011). Ledelse betraktes videre som situasjonsbetinget i forhold til hvem som leder og blir ledet fordi disse roller er i dynamisk bevegelse (Gibb, 1954; Spillane, 2005). En positiv effekt av bred delaktighet i en ledelsesprosess er økt lojalitet i forhold til de beslutninger som fattes i organisasjonen (Bush & Glover, 2003). Lojalitet kan også knyttes til motivasjon. Dette er et sentralt perspektiv innen flere ledelsesteorier og vil senere bli drøftet.

Distribuert ledelse som normativt begrep kan bidra til å kontrastere synet på ledelse i et større perspektiv. Kontrastene befinner seg i spenningsfeltet mellom et tradisjonelt, hierarkisk, instruktivt perspektiv på ledelse og et distribuert samhandlingsorientert perspektiv. Både distribuerte og hierarkiske strukturer har imidlertid utfordrende sider knyttet til ledelsens effektivitet. Youkl (2006) påpeker at ”ledelsen ikke kan distribueres for mye uten at det går ut over gruppens effektivitet” (s. 4, *egen oversettelse, T.E.*). Distribuert ledelse kan i praksis føre til tidkrevende ledelsesprosesser og lav effektivitet, nettopp fordi strukturen baseres på bred delaktighet. Hierarkiske ledelsesstrukturer med fokus på spesialisering, kontroll og målstyring kan også føre til redusert effektivitet. Dette årsaksforklares med svekket motivasjon grunnet manglende delaktighet i ledelsesprosesser og lav innflytelse på eget arbeid (McGregor, 1960; Bolman & Deal, 2009). Valg av ledelsesmodell påvirker derfor både teoretisk posisjonering, menneskesyn og ledelsens praktiske utøvelse. Valgene har også etiske implikasjoner for hvordan bruk av intensjonell påvirkning og makt vurderes (Youkl, 2006).

Jeg har nå kort belyst distribuert ledelses opphav og posisjon i forhold til skoleledelse grunnet begrepets relevans for min empiriske kontekst. Begrepets uklare forhold til praktisk utøvelse, ansvarliggjøring og myndiggjøring indikerer uklare maktforhold. Jeg vil nå drøfte hvilke implikasjoner et distribuert eller hierarkisk syn på ledelse har for maktbegrepet, samt etiske og demokratiske utfordringer ved dette.

### 2.2.5 Ledelse: Maktmiddel, intensionell påvirkning eller prosessuell dialog?

Ledelse defineres av flere som en prosess der et individ påvirker en gruppe individer til å oppnå felles mål (Youkl, 2006). Begrepene makt, påvirkning og innflytelse inngår derfor i mange ledelsesdefinisjoner (Youkl, 2006). Ledelse må ikke nødvendigvis være en person, men kan også være en ledergruppe hvis formål er å utøve ledelse som strukturerende aktivitet (Youkl, 2002; Northhouse, 2003) i (Bolden et al., 2008). Flere definisjoner hevder at ledelse bør være retningsbestemmende og definere målet for den aktivitet som skal ledes. Det teoretiske spørsmål er hvem som skal definere, mål, strategisk retning og delta i ledelsesprosessene. Det praktiske spørsmål er på hvilken måte prosessene skal foregå og hvordan dette strukturelt skal organiseres. I denne diskusjonen er autoritet, makt og innflytelse sentrale størrelser. Makt og innflytelse kan identifiseres i form av formelle eller uformelle lederposisjoner både under hierarkiske og distribuerte ledelsesstrukturer. Maktbegrepet beskrives av Youkl (2006) fra et ledelsesteoretisk perspektiv og av Gibb (1954) fra et sosialpsykologisk perspektiv. Fellesnevneren er at begge interesserer seg for ledelsesprosessenes demokratiske og etiske implikasjoner. Med dette menes i hvor stor grad og på hvilken måte makt kan utøves i en ledelsesprosess før dette oppfattes som etisk utfordrende.

Maktelementets posisjon virker imidlertid å være uklar i et distribuert ledelsesperspektiv, spesielt i forhold til myndiggjøring og ansvarliggjøring (Lysø et al., 2011). I tillegg er det mangelfulle og til dels uklare beskrivelser for optimal ledelsesmessig praksis. I følge Spillane, (2005) er det heller ikke meningen at distribuert ledelse skal gi slike anbefalinger. Distribuert ledelse har således fra et strukturelt perspektiv potensial til å skape rammer der ledere, enkeltpersoner eller grupper kan utøve makt, alternativt tilrettelegge for samhandlingsbaserte ledelsesprosesser med bred delaktighet. Gibb (1954) påpeker at strukturenes funksjon er betinget av en rekke kontekstuelle og personlige forhold knyttet til den interaksjon som skapes mellom aktørene. Med dette fremheves struktur og interaksjon som to ledelsesmessige elementer i nær sammenheng. Forholdet mellom struktur, interaksjon, ledelsespraksis og bruk av makt vil derfor prege opplevelsen av en ledelsesprosess. Disse forhold gir samlet grunnlag for vurdering av ledelsesprosessens demokratiske og etiske implikasjoner. Dette har høy relevans for min problemstilling og vil være et tydelig fokus for min videre drøfting.



### 2.2.6 Posisjonering av ledelsesbegrepet. - Egne fokusområder

Jeg velger i liket med Spillane (2005) å betrakte ledelse som aktivitet og samhandling. Dette vurderes som en relevant posisjonering i forhold til min problemstilling og empiriske kontekst. Med dette fremhever jeg delaktighet i ledelsesprosesser som en viktig forutsetning. Videre at et aktivitets- og samhandlingsperspektiv kan gi en fruktbar analytisk innfallsvinkel for iakttagelse og forståelse av ledelse (Spillane, 2005). Identifiserte utfordringer med distribuert ledelse er uklarheter i forhold til hvordan ledelse i praksis skal distribueres (Spillane, 2005). Distribuert ledelse kan også svekke gruppens eller organisasjonens effektivitet (Youkl, 2006). Til tross for dette legger jeg delaktighetsprinsippet til grunn for min videre teoretiske posisjonering av ledelse, dette uavhengig av distribuert ledelse som begrep. Videre vil jeg i likhet med Gibb (1954) og Spillane (2005) fokusere på ledelse i et relasjonelt interaksjonsperspektiv. Med dette menes at interaksjon, personlige forutsetninger og en rekke kontekstuelle forhold påvirker både opplevelse og virkning av en gitt ledelsesstruktur. Med dette fremhever jeg viktigheten av å betrakte ledelse og ledelsesteori som både strukturelt, kontekstuellt, relasjonelt og kulturelt betinget. Denne relativt brede tilnærming vurderes som relevant for å drøfte ledelsesprosesser og deres opplevelsesdimensjon innen min empiriske kontekst.

Min posisjonering av ledelse fokuserer på delaktighet i ledelsesprosessen. Dette er også fremtredende i Steinerskolens tradisjonelle organisering (Uhrmacher, 1995; Resell, 2012) Det samme element kan identifiseres i Marjattametoden og Bush (2012) sine modeller for verdibasert ledelse. Prinsippet om delaktighet vurderes derfor som relevant i forhold til min problemstilling og danner grunnlag for min videre tilnærming.

Jeg har nå posisjonert meg i forhold til ledelsesbegrepet. Jeg vil nå fokusere på organisasjonen som kontekstuell arena for ledelsesprosesser og samhandling.

### 2.3 Bolman & Deals fire fortolkningsrammer

Min problemstilling etterspør opplevelse og virkninger av en ledelses- og organisasjonsutviklingsprosess. En meningsfull tolkning og drøfting av mine funn betinger referanserammer. Bolman & Deal (2009) beskriver 4 fortolkningsrammer for forståelse av organisasjoner og ledelse. Disse kalles den strukturelle, politiske, human resource og

symbolske fortolkningsramme. Den symbolske fortolkningsramme og et human resource perspektiv er mest relevant i forhold til min problemstilling og vil vies mest oppmerksomhet. Bolman & Deal (2009) poengterer at en organisasjon inneholder elementer av alle 4 fortolkningsrammer, men at en eller flere kan fremstå som dominante. Fortolkningsrammenes formål er ikke å kategorisere organisasjoner, men å bidra til helhetlig forståelse av ledelsesprosesser og den relasjonelle interaksjon som finner sted. I tillegg beskrives hvilke implikasjoner menneskesyn har for ledelse, organisasjonskultur og internt samspill.

### 2.3.1 Den strukturelle fortolkningsrammen

Den strukturelle fortolkningsramme stammer fra industriens barndom og ble først lansert av Frederic W. Taylor (1856 – 1915) under betegnelsen scientific management (Bolman & Deal, 2009). Det vitenskapelige ledelsesperspektiv avløste en patriarkalsk ledelsesform der lederen fungerte som eneveldig premissleverandør med uinnskrenket makt (Bolman & Deal, 2009). Taylors bidrag var å underlegge struktur og handlingsrekkefølge en kritisk, rasjonell og vitenskapelig vurdering for å effektivisere produksjon av varer og tjenester (Bolman & Deal, 2009; Hersely et al., 2008).

Mangelfull effektivitet årsaksforklares med uklare prosedyrer, retningslinjer og dårlig struktur. Systemtekniske tilpasninger og begrensnings av enkeltpersoners innflytelse på eget arbeid betraktes derfor som adekvate løsninger på de fleste utfordringer:

”De antagelser som ligger til grunn for den strukturelle rammen, kommer til uttrykk i rådende tilnæringsmåter til organisasjonsutforming. Disse antakelsene avspeiler en tro på rasjonalitet og at en passende fordeling av formelle roller og ansvar vil minimalisere avledende personlige faktorer og få personer til å yte maksimalt ” (Bolman & Deal, 2009, s. 73).

Det menneskelige aspekt tones ned og betraktes mer som en utfordring for organisasjonens effektivitet enn som en ressurs. Effektiv ledelse er i denne sammenheng utvikling av rasjonelle, detaljerte systemer og strukturer med fokus på oppgaver og resultater i større grad enn menneskets behov (Bolman & Deal, 2009; Hersely et al., 2008; Bush & Glover, 2003). En slik neglisjering av menneskets natur er ikke uproblematisk. Bolman & Deal (2009) hevder at det eksisterer en grunnleggende konflikt mellom menneskets personlighet, vanlig lederpraksis og det strukturelle perspektiv. Årsaken er at dette begrenser menneskets

grunnleggende tendens til selvrealisering (Bolman & Deal, 2009). En negativ konsekvens av dette er svekket indre motivasjon (McGregor, 1960). Svekket indre motivasjon årsaksforklares med spesialisering, detaljstyring og mangelfull innflytelse på egen arbeidssituasjon. Dette kan medføre lavere effektivitet, passivitet, høyt fravær, sabotasje eller annet som påvirker virksomhetens resultat i negativ retning (Bolman & Deal, 2009). I tillegg reduseres muligheten for læring under slike betingelser (Argyris & Schön, 1974). Det strukturelle perspektiv settes ledelsesmessig i sammenheng med administrasjon, management og drift (Bush & Glover, 2003). Målstyring er fremtredende, men utvikling av overordnet visjon og strategi som grunnlag for måldefinisjoner virker ikke i samme grad å være vektlagt.

Bolman & Deal (2009) beskriver organisasjonen som en maskin innen en strukturell fortolkningsramme. Relasjonelle, mellommenneskelige aspekter er forsøkt begrenset fordi dette kan skape uro i systemene. Ledelsesstrukturen fremstår som hierarkisk, ensrettet og instruktivt i sin form. Dette er en diametral motsetning til et distribuert ledelsesperspektiv der bred delaktighet i ledelsesprosesser vektlegges (Spillane, 2005; Bolden et al., 2008).

### 2.3.2 Den politiske fortolkningsrammen

Innen en politisk fortolkningsramme defineres organisasjoner som ”koalisjoner bestående av enkeltmennesker og grupper med varige motsetninger i en verden av knappe ressurser” (Bolman & Deal, 2009, s. 242). Utgangspunktet er at det alltid vil være knapphet på ressurser, samt diskusjon om fordeling av disse. Retorikk, koalisjonsbygging og forhandling brukes for å påvirke fordeling av ressurser i ønsket retning. Grupper vil dannes på tross av indre motsetninger og på et strategisk grunnlag. ”Sett fra det politiske perspektiv er politikk ganske enkelt den realistiske prosessen med å ta beslutninger, fordele knappe ressurser og avveie divergerende interesser” (Bolman & Deal, 2009, s. 220). Politikk beskrives som et maktspill der allmenne interesser/egeninteresser sammenblandes på en slik måte at dette skaper generell forakt og mistillit (Bolman & Deal, 2009). Karakteristisk for slike prosesser er at beslutninger tas på et politisk grunnlag. Dette kan ofte være motstridende i forhold til faglige vurderinger. Noen interesser må ofres og grupper kan settes opp mot hverandre i et spill der makt både er et mål og et sentralt virkemiddel (Bolman & Deal, 2009; Bush & Glover, 2003). Dette kan føre til tilsynelatende ukvalifiserte beslutninger. Årsaken til dette er å finne i systemets natur. Dette legger opp til koalisjoner og forhandlinger der deltakere på strategisk grunnlag må

stemme for beslutninger de prinsipielt, etisk, moralsk eller faglig er uenige i. Mennesket fremstilles med dette som en egoistisk skapning med egen behovstilfredsstillelse som sitt primære fokus. Videre at veien mot dette er dannelse av koalisjoner med felles interesser med formål å styrke egen makt og forhandlingsposisjon (Bolman & Deal, 2009).

Bolman & Deal (2009) beskriver organisasjonen innen en politisk fortolkningsramme som en jungel. Dette legitimerer behovet for beskyttelse og strategisk, taktisk koalisjonsbygging. Relasjonsbygging betraktes ikke som et mål med selvstendig verdi, men som inngangsbilletten til et interessefellesskap med nytteverdi for det enkelte individ.

### 2.3.3 Human resource fortolkningsrammen

Et human resource perspektiv ser på hva organisasjonen og enkeltmennesket gjør med og for hverandre (Bolman & Deal, 2009). Grunntanken er at det eksisterer et potensial for en vinn-vinn-situasjon som både organisasjonen og det enkelte individ kan profiterer på. En tilsvarende ressursorientering finnes også innen transformasjons- og transaksjonsledelse (Bush & Glover, 2003). Menneskesynet er konstruktivistisk. Dette betyr at det enkelte individ selv skaper sitt grunnlag for mening, læring og utvikling under gitte betingelser. Videre hevdes at menneskets ressurser først kommer organisasjonen til gode når grunnleggende behov er oppfylt. Det refereres til Maslows behovshierarki som fremhever selvrealisering, aktelse, samhørighet, kjærlighet, trygghet og fysiologiske behov som grunnleggende (Bolman & Deal, 2009). Videre påpekes at organisasjonens menneskesyn påvirker menneskets motivasjon og effektivitet. McGregor (1960) beskriver gjennom teori x og y at organisasjonens menneskesyn kan fungere som en selvoppfyllende profeti i positiv og negativ forstand.

Kjernen i teori x er at mange ledere i større eller mindre grad betrakter arbeidere som late, passive og lite endringsvillige med egen behovstilfredsstillelse som hovedfokus. Videre at arbeiderne grunnet ledernes antagelser nettopp agerer slik (McGregor, 1960). Kjernen i teori y er at ledelsens viktigste oppgave er å legge forholdene til rette for en vinn – vinn situasjon der det enkelte individ kan nå egne mål ved å rette sin innsats mot det som gir gevinst, også for organisasjonen (McGregor, 1960). Med dette fremheves betydningen av gjensidig tillit og et ressursorientert menneskesyn. De samme fokusområder finnes også i Elton Mayo sin human relation teori i form av et korresponderende relasjonelt fokus (Hersely et al., 2008). Kort

oppsummert antas den enkelte persons mulighet til påvirkning av egen arbeidssituasjon å styrke engasjement, motivasjon, lojalitet og prestasjoner i positiv retning (Bolman & Deal, 2009). Ledelsesoppgaven vil således være å skape gunstige betingelser for menneskets selvrealisering, samt arenaer for meningsutveksling og medvirkning.

Fra et human resource perspektiv betraktes organisasjonen som en familie (Bolman & Deal, 2009). Menneskesynet er ressursorientert og konstruktivistisk. Mennesket antas å lære, utvikle seg og bidra konstruktivt om grunnleggende behov er oppfylt (Bolman & Deal, 2009). I familiemetaforens kontekst understrekes betydningen av at den enkelte blir sett, verdsatt, oppmuntret og elsket. Resultatet er at det enkelte individ vil gi det samme tilbake til sin organisasjon i form av lojalitet og produktivitet. Lojalitet settes også her i sammenheng med opplevelsen av tilhørighet, fellesskap og mening.

#### 2.3.4 Den symbolske fortolkningsrammen

Et symbolsk perspektiv fokuserer på handlingers overførte betydning og mening. Videre at mennesker selv på dette grunnlag konstruerer sin virkelighet. Fokuset er ikke bare de konkrete handlinger, men hvilken betydning disse oppleves å ha i en større sammenheng (Bolman & Deal, 2009; Bush & Glover, 2003). Eksempler på dette er ritualer og symbolske handlinger på lik linje med det vi finner i religiøse bevegelser og trossamfunn. Den praktiske konsekvens av en kristen dåpshandling er at barnet får vann på sitt hode. Den symbolske betydning er at barnet innlemmes i Guds rike. Den symbolske betydning vurderes følgelig som mer signifikant enn handlingens praktiske konsekvens.

Når ritualer utføres av en gruppe over tid dannes, fellesskap, kultur og felles virkelighetsforståelse. Bolman & Deal (2009) refererer derfor til symboler og ritualer som samlende og strukturerende elementer. ”Når vi står overfor usikkerhet og flertydighet skaper vi symboler for å fjerne forvirringen, finne retning og forankre våre forhåpninger og vår tro ” (Bolman & Deal, 2009, s. 287). Symboler og ritualer betraktes som et sosialt og kulturelt lim med identitetsbevarende effekter. ”*Myter, visjoner og verdier* gir organisasjonen målbevissthet og besluttsomhet” (Bolman & Deal, 2009, s. 288). Det hevdes at ”mytene omdanner en arbeidsplass til en høyt aktet institusjon og en altomfattende livsstil” (Bolman & Deal 2009, s. 287). Dette settes i sammenheng med verdier.

“Verdier skaper identitetsfølelse fra styrerommet til fabrikkhallen og får folk til å føle seg spesielle på grunn av det de gjør ” (Bolman & Deal, 2009, s. 289). Grunnleggende verdier kan prege både symboler, ritualer og kulturdannende elementer. Dette kan samlet bidra til både styrket identitet effektivitet, fellesskapsfølelse og økt organisasjonstilknytning.

Lederoppgaven, innen en symbolsk fortolkningsramme er forvaltning av organisasjonens kulturbærende og meningsdannende elementer. Dette kan knyttes til visjonsbygging. Samme tema er også fremtredende innen transformasjonsledelse (Bush & Glover, 2003). Grunnleggende forståelse av organisasjonens verdier, ritualer, kultur og praksis er forutsetninger for ledelsesoppgaven. Grunnet de symbolske elementers tilsynelatende mangel på teknisk–praktisk nytteverdi har logiske og rasjonelle tilnærminger til ledelse sine klare begrensninger. ”Metaforer, humor og lek er fluktveier fra faktaenes og logikkens tyranni – de stimulerer en til å finne kreative alternativer til gamle og utslitte valg ” (Bolman & Deal, 2009, s. 313).

Innen en symbolsk fortolkningsramme beskrives organisasjonen som et teater (Bolman & Deal, 2009). Teaterets produksjon av opplevelse har klare likhetstrekk med symbolske, rituelle handlinger. Publikums kjennskap til teaterstykket og dets kontekstuelle referansepunkter er bestemmende for opplevelsen av mening. Både ritualer og teaterstykker er regissert og iscenesatt. Begge har klare strukturer i form av en begynnelse, et innhold og en slutt som til sammen danner et mønster. De strukturelle elementer og handlingsrekkefølger er forutsigbare for de som kjenner organisasjonskulturen eller har sett teaterstykket før. Et teaterstykke eller en rituell handling kan derfor skape sammenheng, mening og bekrefte fellesskapsverdier på et annet nivå enn kognitivt begrunnede, rasjonelle handlingsrekkefølger:

“Mye vi mennesker gjør er innrettet på å få ting gjort, og antagelsen om en lineær årsakssammenheng er på sin plass når forbindelsen mellom midler og mål er klar og målbar. Men den glipper når resultatene er vanskelig å få frem og gjøre håndgripelige. En fabrikk står og faller på det den produserer. Men hva med en kirke eller et tempel? Budsjetter og antall medlemmer er målbare størrelser, men å måle hvor mange sjeler som er frelst, eller hvor mange liv som berikes, er vanskeligere. Det er i stedet felles tro og liturgiske bånd som samler de troende og gir organisasjonen legitimitet. Som i teateret betyr opptreden og forestilling mer enn data og logikk ” (Bolman & Deal, 2009, s. 327).

Gjennom ritualer og symbolske handlinger trer verdier tydelig frem. Praksis over tid gjør dette til kultur (Schein, 1987). Dette kan styrke fellesskap, relasjonell samhandling og

organisasjonens identitet. Det forutsettes imidlertid en felles symbolsk forståelse av handlinger og ritualer som ikke nødvendigvis kan begrunnes rasjonelt. Utfordringer kan derfor være reaksjonære tendenser og manglende åpenhet i forhold til de gitte sannheter ritualene baseres på. Resultatet kan være at utvikling og endring foregår i svært sakte tempo fordi organisasjonskulturen er fundamentert på et symbolsk rammeverk og en virkelighetsforståelse som vanskelig lar seg utfordre.

Den symbolske fortolkningsramme har stor relevans for min empiriske kontekst. Steinerskolenes praksis, kultur, ide og verdigrunnlag preges på flere områder av sterke symbolske elementer. Ytre eksempler er arkitektur, fargevalg, estetikk, samt et fokus på levende kunstneriske uttrykk (Steinerskoleforbundet, 2013). I tillegg vektlegges et rytmisk prinsipp som er bærende i læreplan, årstidsfeiring og pedagogikk. (Steinerskoleforbundet, 2013). Symboler og rytmisk gjentagende ritualer kan derfor betegnes som viktige deler av Steinerskolenes identitet. En symbolsk fortolkningsramme kan bidra til utvidet forståelse av dette og har i tillegg klare referanser til verdibegrepet.

Jeg har nå belyst Bolman & Deal (2009) sine fire fortolkningsrammer for forståelse av organisasjoner. Dette belyser sentrale perspektiver ved ledelse, menneskesyn, interaksjonsmønstre, motivasjon og opplevelse av mening med relevans for min problemstilling. Jeg vil nå fokusere på forståelse av organisasjonsendring og endringsprosesser. Videre vil jeg beskrive Schein (1987) sin organisasjonskulturelle forståelse av endringsprosesser og verdibegrepets posisjon i forhold til dette.

#### 2.4. Organisasjonsutvikling og endringsprosesser

I den nyere tid er behovet for kontinuerlig endring av organisasjoner økende grunnet samfunnets stadig raskere utvikling. Organisasjoner betraktes derfor i dag som mer dynamiske enn statiske strukturer. ”Nettverkstilnærmingen til organisasjonsdesign har skapt en endring fra å betrakte organisasjonsmodeller som stabile mønstre av interaksjon til å innse behovet for konstant endring, dette for å støtte organisasjonens tilpasning til miljømessig kompleksitet og dynamikk” (Hatch & Cunliffe, 2006, s.308, *egen oversettelse, T.E*). Med kompleksitet menes samspillet mellom en rekke variable faktorer og rammevilkår som er i kontinuerlig endring.

Lewin og Weber definerer organisasjonsendring som ”en prosess der nye ideer eller praksiser inkorporeres i organisasjonens daglige liv”. (Hatch & Cunliffe, 2006, s.313, *egen oversettelse, T.E*). Teoretisk er det beskrevet flere innfallsvinkler til hvordan endringsprosesser kan betraktes og gjennomføres. Lewin beskriver en tretrinnsmodell med fasene ”unfreeze, movement, and refreeze” (Hatch & Cunliffe, 2006, s. 309). Med dette menes opptining av eksisterende mønstre, endringsprosesser og stabilisering av gjennomført endringer. Den dominerende diskurs er at organisasjoner beveger seg gjennom ulike stadier av stabilitet og likevekt (Bento, 2012). Weber (1978) beskriver i sin teori routinization of charisma at den karismatiske leder er den drivende kraft i endringsprosesser. Videre at vellykkede endringsprosesser betinger at lederen gjennom kulturell endring klarer å integrere nye ideer som en del av organisasjonens virkelighetsforståelse (Weber, 1978). Organisasjonsendring omfatter med dette både implementering av strukturelle endringer, ny praksis og kulturendring. Kulturendring er i lys av Weber (1978) sitt synspunkt nær knyttet til endring av virkelighetsforståelse. Schein (1987) representerer samme syn, men knytter også virkelighetsforståelse til verdibegrepet. Jeg vil derfor kort presentere noen av Schein (1987) sine grunnleggende organisasjonskulturelle begreper der verdier er en sentral størrelse. Videre vil jeg belyse begrepenes relevans for min problemstilling.

## 2.5 Verdier og endringsprosesser i et organisasjonskulturelt perspektiv

Organisasjonskultur griper inn i en organisasjon på de fleste nivåer og defineres av Schein (1987) som følger:

”Et mønster av grunnleggende antagelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene ” (Schein, 1987, s. 7).

Organisasjonskultur danner med dette grunnlag for en gruppes virkelighetsforståelse. Schein (1987) beskriver organisasjonskultur gjennom de 3 nivåene artifakter og produkter, verdier og grunnleggende antagelser. De 3 nivåene har klare sammenhenger og viser forskjellige veier til utvidet forståelse av begrepet organisasjonskultur. Jeg vil i hovedsak fokusere på verdier og grunnleggende antagelser da dette er mest relevant for min problemstilling.



### 2.5.1 Nivå 1: Artifakter og produkter

Artifakter og produkter refererer til virksomhetens konstruerte fysiske og sosiale miljø. Med fysisk miljø forstår vi de fysiske omgivelsers utforming, virksomhetens kjerneaktiviteter og det den faktisk produserer (Schein, 1987). Det sosiale miljø innebærer kommunikasjon gjennom skrift og tale, samt filosofi og idegrunnlag som åpent ligger til grunn for aktivitetene (Schein, 1987).

Synlige produkter og artifakter kan være vanskelige å forstå. Internt kan disse være så innarbeidet i kulturen at de for interne aktører er usynlige, ubevisste og lettere kan iakttas av utenforstående. Andre deler av kulturen betinger intern kunnskap og referanserammer for forståelse. Korrekt forståelse av kultur betinger derfor både et internt og et eksternt perspektiv. Schein (1987) presiserer imidlertid at organisasjonskultur alltid bør oppleves og tolkes i lys av sin kontekst.

Schein (1987) beskriver 3 metoder for forståelse av organisasjonskultur. De 2 første er datainnsamling/kartlegging av interaksjonsmønstre eller deltagende observasjon over tid. Begge metoder er anerkjente og velprøvde, men tidkrevende. Et tredje alternativ er ”å analysere de verdier som gir opphav til de prinsipper medlemmene retter seg etter i sine daglige gjøremål” (Schein, 1987, s. 13). Innen verdibasert ledelse er identifikasjon og utvikling av styrende verdier et grunnleggende metodisk virkemiddel. Dette har derfor høy relevans for min problemstilling.

### 2.5.2 Nivå 2: Verdier

”I en viss forstand vil all kulturell læring til syvende og sist gjenspeile en eller annens personlige verdier, dennes oppfatning av hva som ”burde” være til forskjell fra hva som er ” (Schein, 1987, s. 13).

Verdier defineres som personlige antagelser. Disse kan komme til uttrykk som nye forslag til handlinger eller problemløsning i en gruppe. Forslaget kan gjerne begrunnes med fakta, men blir sjelden akseptert om gruppen ikke deler de samme verdier. Gruppens medlemmer vil sjelden la seg overbevise før de over tid erfarer at en ny handling fungerer bedre enn eksisterende praksis (Schein, 1987). Verdier kan derfor relateres til menneskets virkelighetsforståelse på gruppe og individnivå. Når verdier og virkelighetsforståelse endres,

fører dette over tid til ny praksis. Denne prosessen defineres også som kulturendring (Schein, 1987).

Verdier betraktes av Schein (1987) som et personlige meningsbærende uttrykk for hva som er sant og virksomt. Verdier er bevisste på det tidspunkt de fortsatt er gjenstand for diskusjon og utprøving, men blir over tid ubevisste når de internaliseres gjennom praksis. ”Verdien gjennomgår en kognitiv transformasjon slik at den først blir en oppfatning og til slutt en antagelse” (Schein 1987, s. 14). Når slike antakelser i en gruppe bekreftes over tid blir de til slutt automatiserte, ubevisste og kulturelt forankret. Grunnleggende underliggende antagelser utgjør med dette gruppens virkelighetsoppfatning og er sluttproduktet av den personlige verdi transformert gjennom organisasjonskulturens sosiale prosesser (Schein, 1987).

### 2.5.3 Nivå 3: Grunnleggende underliggende antakelser

Grunnleggende underliggende antagelser peker på allmenne sannheter i organisasjonen hvis gyldighet er bekreftet gjennom tid og derfor ikke er gjenstand for diskusjon (Schein, 1987). ”Faktisk er det slik at hvis en grunnleggende antakelse i en gruppe er sterk nok vil medlemmene ha vanskeligheter med å tenke seg en adferd som bygger på andre premisser” (Schein, 1987, s. 15). Dette relateres til begrepet teorier i bruk (Argyris & Schön, 1974). Teorier i bruk har imidlertid et bredt nedslagsfelt og Schein (1987) refererer kun til enkelte momenter. Schein (1987) relaterer hovedsakelig teorien til betingelser for læring, endring og sitt begrep grunnleggende underliggende antakelser. Grunnleggende underliggende antagelser representerer internaliserte handlingsrekkefølger. Over tid blir disse til en virkelighetsoppfatning og kan blokkere for endring, utvikling og læring (Argyris, & Schön, 1974). Om et gammelt, velprøvd system viser tegn til svakheter, vil gruppens medlemmer derfor foretrekke å videreutvikle dette fremfor å innføre et nytt system (Schein, 1987). Endring av praksis betinger derfor også endring av gruppens virkelighetsoppfatning (Argyris, & Schön, 1974). For at dette skal skje må et nytt system over tid bekrefte sin funksjonalitet før dette blir til en ny grunnleggende antagelse (Schein, 1987). Disse mekanismer sees i sammenheng med læring og kulturell utvikling i en organisasjon eller gruppe. (Argyris, & Schön, 1974; Schein, 1987).

Jeg har nå kort beskrevet Schein (1987) sine grunnleggende begreper i forhold til verdier, organisasjonskultur og endringsprosesser. Jeg vil nå kort oppsummere essensen av dette og fremheve elementer med relevans for min problemstilling.

#### 2.5.4 Verdier og organisasjonskultur: Analytiske begreper for ledelse og endring

Schein (1987) hevder at det i organisasjoner utvikles en eller flere kulturer som på et bevisst og ubevisst plan påvirker organisasjonens helhetlige utvikling. Organisasjonskulturens utviklingstrinn beskrives gjennom begrepene, artifakter, produkter, verdier og grunnleggende antagelser (Schein, 1987). Videre gis anbefalinger til hvordan organisasjonskultur og styrende verdier kan iakttas.

Som analytiske verktøy kan begrepene bidra til å avdekke forholdet mellom forfektete verdier og bruksverdier som ligger til grunn for organisasjonens praksis. I tillegg utvider dette forståelsen av organisasjonsendring fra å være et rent strukturelt anliggende til også å være sterkt kulturelt betinget. Organisasjonskultur består av kulturelle interaksjons- og utviklingsmønstre som rent strukturelt, logisk og kognitivt vanskelig lar seg iakttas. Både Schein (1987) og Argyris & Schön (1974) påpeker at det teoretiske grunnlaget for aktuell praksis ofte befinner seg på et ubevisst internalisert plan. Praksis lar seg derfor sjelden endre gjennom rene kognitive og strukturelle grep.

Ved ledelse og organisasjonsendring kan endring av struktur og kultur derfor betraktes som to sider av samme sak. En slik forståelse har viktige implikasjoner for forståelse av både organisasjonsendring og definisjon av ledelse. Jeg vil derfor avslutningsvis kort beskrive Schein (1987) sin ledelsesdefinisjon.

#### 2.5.5 Definisjon av ledelse i et organisasjonskulturelt perspektiv

”Den endeløse diskusjonen om hva ledelse er kunne kanskje forenkles hvis vi innså at *ledelsens unike og essensielle oppgave er å manipulere kulturen*” (Schein, 1994, s. 270). Organisasjonskulturell analyse kan bidra til bedre forståelse av styrende mekanismer, endringsprosesser og den kulturelle kontekst som skal ledes. En slik innsikt gir mulighet til valg av ledeshandlinger på organisasjonskulturelle premisser. Deler av en

organisasjonskultur kan være ønskelig og virksom. Andre deler av kulturen kan være direkte ødeleggende (Schein, 1987). Ledelsesoppgaven kan derfor betraktes som styrt kulturutvikling (Schein, 1987). Schein (1987) sin ledelsesdefinisjon bryter med min tidligere posisjonering basert på et distribuert ledelsesperspektiv fordi den forfekter en mer hierarkisk tilnærming. Jeg velger derfor å fokusere på Schein (1987) sine grunnleggende begreper for verdiutvikling og organisasjonskultur fremfor hans ledelsesteoretiske posisjonering.

Jeg har nå beskrevet Schein (1987) sine 3 nivåer for observasjon, forståelse og analyse av organisasjonskultur. Det eksplisitte fokus på verdier, organisasjonskultur og kulturendring anses som relevant for min problemstilling og vil brukes senere til drøfting av mine funn. Jeg vil nå forfølge temaet videre gjennom å belyse verdibegrepet.

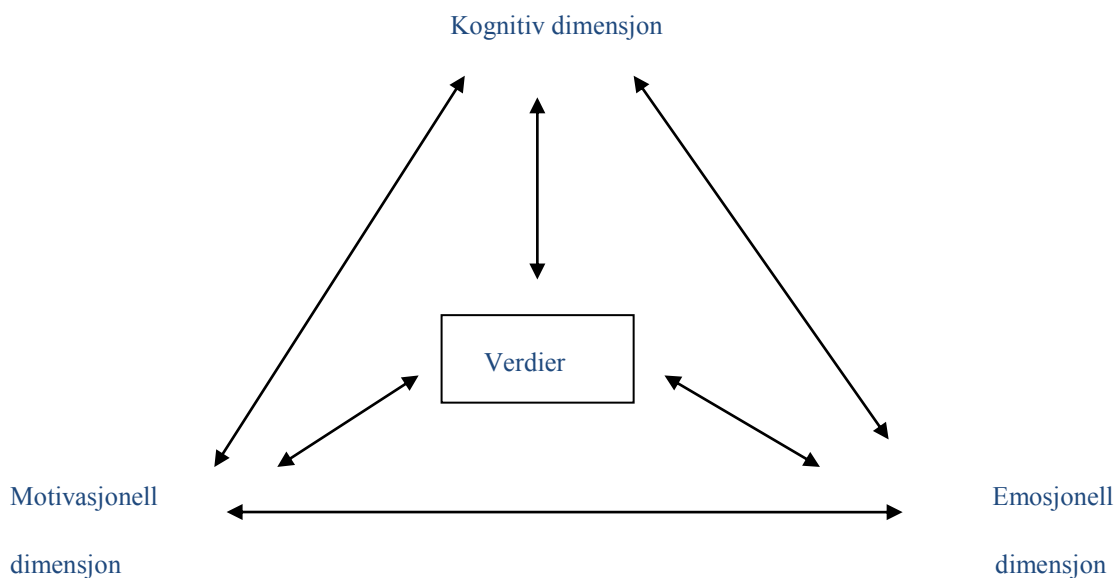
## 2.6 Hva er verdier?

”Faktaenes verden er gitt, og verdienes verden er skapt” (Hodgkinson, 1983, s. 31 – 32, *egen oversettelse, T.E.*). Fra et filosofisk ståsted beskriver Hodgkinson (1983) verdienes natur som subjektiv. Som eksempel på dette hevder han at en gullmynt eller Mona Lisa i sannhet er verdiløse objekter, men at mennesket tillegger objektene verdi. Både Hodgkinson (1983) og Schein (1987) deler et slikt konstruktivistisk syn på verdier. Med dette menes at verdier ikke er objektive størrelser, skapes av mennesker og har et individuelt opphav. Verdier transformeres over tid gjennom interaksjon og kulturell utvikling (Schein 1987; Hodgkinson, 1983; Kluckhohn, 1951). ”Verdier knyttes også til ønskenes fenomenologi” (Hodgkinson, 1983, s. 37, *egen oversettelse, T.E.*). Kluckhohn (1951) deler dette syn og beskriver verdier som uttrykk for både ønsker og det som er ønskelig.

Verdier knyttes til menneskets ønsker, motivasjon, vilje og handlinger. Dette relateres til ontologiske aspekter som menneskets virkelighetsforståelse (Schein, 1987; Hodgkinson, 1983; Kluckhohn, 1951). Spennvidden av verdienes betydning i menneskets bevissthet eksemplifiseres som å kunne spenne ”fra totalt ubeviste mentale motiver og komplekser til i høyeste grad bevisste og høyt sublimerte viljesintensjoner” (Hodgkinson, 1983, s. 37, *egen oversettelse, T.E.*). Med dette utgangspunkt antas verdier å ha en signifikant innflytelse på menneskets atferd på et bevisst og ubevisst plan.

### 2.6.1 Verdibegrepets sentrale dimensjoner.

”Verdier kan betraktes som latente begreper som påvirker individenes vurdering av aktiviteter eller resultater. Disse fremstår som mer generelle enn spesifikke og finnes på forskjellige nivåer” (Klenke, 2005, s. 52, *egen oversettelse, T.E.*). Verdier kjennetegnes i følge Kluckhohn (1951) av 3 sentrale dimensjoner. En kognitiv, emosjonell og motivasjonell dimensjon (Kluckhohn, 1951). Bush (2012) benytter disse 3 dimensjoner i sine modeller for verdibasert ledelse. Dette utvider forståelsen av verdibegrepet og verdier kan i lys av dette betraktes som mer enn en kognitiv størrelse. Dette anses som svært relevant for min problemstilling og kan også relateres til Schein (1987) sin bruk av verdibegrepet i et organisasjonskulturelt perspektiv. Bush (2012) sin beskrivelse av verdibegrepets 3 dimensjoner basert på Kluckhohn (1951) danner utgangspunktet for fig. 1.



*Figur 1.* Forholdet mellom verdier, den kognitive, emosjonelle og motivasjonelle dimensjon. Kilde: Bush (2012, fig. 2.1 s. 34).

Verdienes kognitive dimensjon beskrives som en mental konstruksjon (Bush, 2012). Dette relateres til et konstruktivistisk syn på verdienes opphav (Schein, 1987; Hodgkinson, 1983). Den emosjonelle dimensjon refererer til positive eller negative følelser som skapes når en handling samsvarer eller er i konflikt med egne verdier (Bush, 2012). Den motivasjonelle

dimensjon sees i sammenheng med verdiers betydning for indre motivasjon og vilje til handling (Bush, 2012).

Den kognitive dimensjon knyttes til en tankemessig intellektuell prosess. Dette kan relateres til Schein (1987) sitt begrep forfektete verdier. En kognitiv forankring er imidlertid ikke tilstrekkelig til at de samme verdier praktiseres (Schein, 1987; Bush, 2012). Verdier bør også ha en emosjonell forankring gjennom følelsesmessig tilknytning (Bush, 2012).

Følelsesmessig og emosjonell tilknytning kan skape motivasjon til å foretrekke en handling fremfor en annen. Den emosjonelle verdiforankring betraktes derfor som vesentlig moment og et kriterium for at verdier kan betraktes som internaliserte (Bush, 2012). Internaliserte verdier kan fungere som et personlig kompass som påvirker valg av tilgjengelige metoder, midler og mål (Kluckhohn, 1951; Bush, 2012). Dette gjør verdier til et interessant tema i ledelsesmessig sammenheng.

Vi kan skille mellom eksplisitte og implisitte verdier. Med eksplisitte verdier menes de som er gitt en betegnelse og er allment kjent. Implisitte verdier er uformelle praksisverdier, betegnes ikke med begreper, men er allikevel viktige forutsetninger for vår atferd (Bush, 2012; Kluckhohn, 1951; Schein, 1987). Verdibegrepets kognitive, emosjonelle og motivasjonelle dimensjon omfatter både implisitte og eksplisitte verdier. Den kognitive dimensjon kan relateres til eksplisitte verdier (Bush, 2012). Den emosjonelle dimensjon kan relateres til implisitte verdier og Schein (1987) sitt begrep grunnleggende underliggende antagelser. En kognitivt og emosjonell verdiforankring antas å motivere til handlinger som samsvarer med den aktuelle verdi (Bush, 2012).

Jeg har nå presentert 3 sentrale dimensjoner ved verdibegrepet basert på Kluckhohn (1951) og Bush (2012). Essensen er at en kognitive og emosjonell verdiforankring kan lede til en motivasjonell dimensjon (Bush, 2012). Med dette menes motivasjon til å utføre og foretrekke handlinger i tråd med de verdier som er kognitivt og emosjonelt internalisert. Modellen gir gjennom dette et godt grunnlag for å drøfte forholdet mellom forfektete verdier, internaliserte verdier, aktuell praksis, verdiutvikling og motivasjon. For min problemstilling er dette relevante aspekter som kan bidra til teoretisk forståelse av ledelse og endringsprosesser i en verdibasert kontekst.

Jeg har nå redegjort for verdibegrepet og noen sentrale dimensjoner ved dette. Jeg vil nå beskrive verdibegrepets historiske posisjon innen ledelse og organisasjonsteori. Videre vil jeg presentere verdibasert ledelse (VBL) som begrep og Bush (2012) sine modeller for dette.

#### 2.6.2 Verdier og ledelse. – Historisk bakgrunn og verdibasert ledelse i dag

Verdibegrepet har flere organisasjonsteoretiske referanser av eldre dato. Selznick (1957) legger til grunn at både mål og virkemidler bør ha en sterk verdimesig forankring i organisasjonens struktur og blant organisasjonens medlemmer. Dette korresponderer med Kluchohn (1951) sitt antropologiske perspektiv i *theory of action* der verdier beskrives som signifikante for både for valg av tilgjengelige midler og vurdering av handlingenes resultat. Videre hevdes at ”verdier er en mer eller mindre stabil måte å løse ambivalens” (Kluchohn, 1951, s. 395, *egen oversettelse, T.E.*). Begge perspektiver gir verdibegrepet et klart bruksaspekt i ledelsesmessig sammenheng.

Verdibegrepet er også et sentralt element i ledelsesteorier knyttet til byråkratier (Weber 1978). Dette begrunnes med behovet for skjønnsbaserte vurderinger av et regelverks anvendelse. Weber (1978) knytter temaet både til makt og etiske utfordringer fordi de som tolker et regelverk også besitter en maktposisjon. Behovet for tolkninger og skjønsmessige vurderinger viser med dette de strukturelle svakhetene ved byråkratiske systemer. Verdier kan i lys av Kluckhohn (1951) og Selznick (1957) sine perspektiver skape felles grunnlag for skjønsmessige vurderinger og gjennom dette bidra til mer konsistent praksis.

Verdibasert ledelse (VBL) stammer hovedsakelig fra profittmaksimerende næringer. Retningen har senere fått økende oppmerksomhet fra virksomheter med andre primære målsetninger. VBL føyer seg inn i rekken av ledelsesteoretiske retninger som stammer fra privat sektor og siden er benyttet innen andre kontekster. VBL benytter verdier bevisst og systematisk på ulike nivåer for å styrke organisasjonens sluttprodukt. En vanlig tilnærming innen profittmaksimerende næringer er intern og ekstern promotering av organisasjonens verdier gjennom presise, forenklete artikuleringer av disse (Aiken, 2002). Organisasjoner og produkters posisjon kan med dette styrkes gjennom å øke deres status og symbolsk verdi (Bolman & Deal, 2009).

VBL fokuserer i første rekke på verdibasert lederatferd og hvordan dette kan påvirke organisasjonens produktivitet i positiv retning. House (1996) er en sentral bidragsyter innen feltet og fokuserer gjennom sin path – goal teori på relasjonen mellom ledere og organisasjonens medlemmer. Videre hvordan lederatferd påvirker motivasjon og grad av tilfredshet blant organisasjonens medlemmer (House, 1996). Positiv lederatferd er i følge House (1996) ”lederens evne til å uttrykke en verdibasert visjon og skape moralsk engasjement blant medarbeidere” (Bush, 2012, s. 94). I VBL har ledere en sentral rolle både i forhold til personlige egenskaper og lederatferd. Et kriterium for suksess er at ledere fremstår som troverdig. Med dette menes at lederens forfektete og praktiserte verdier samsvarer (Argyris & Schön, 1974; Schein, 1987; Bush, 2012). Videre at personlige verdier samsvarer med virksomhetens verdier og at den leder har høy etisk standard (Bush, 2012). Dette knyttes også til begrepet etisk ledelse (Bass & Steidlmeier, 1999) i (Bush, 2012).

I vår tid har VBL i liten grad en prosessuell tilnærming med fokus på selve ledelsesprosessen (Bush, 2012). Den personfokuserede tilnærming som House (1996) representerer dominerer feltet (Bush, 2012). Bush (2012) har imidlertid et prosessuelt fokus og hevder at verdiforankring av ledelsesprosesser kan bidra til en mer konsistent, organisatorisk praksis. Bush refererer til offentlige kunnskapsorganisasjoner som kontekst for sin prosessuelle posisjonering. Bush (2012) hevder at felles verdier, etikk og kontinuerlig refleksjon kan skape et felles grunnlag for en ledelsesprosess. Verdier kan gjennom dette understøtte profesjonelle og etiske retningslinjer slik at riktige beslutninger fattes og ledere ikke misbruker sin makt (Bush, 2012). Kunnskapsbasert kvalitetsutvikling og demokratiske ledelsesprosesser er med dette fremtredende i Bush (2012) sine modeller for verdibasert ledelse. Bush (2012) har et uttalt prosessuelt syn på ledelse, men utelukker ikke en formell leder. Lederoppgaven virker imidlertid å være strukturering av selve ledelsesprosessen.

Jeg har nå kort beskrevet begrepet VBL og Bush (2012) sin posisjon innen feltet. Jeg vil nå presentere Bush (2012) sine modeller for VBL.

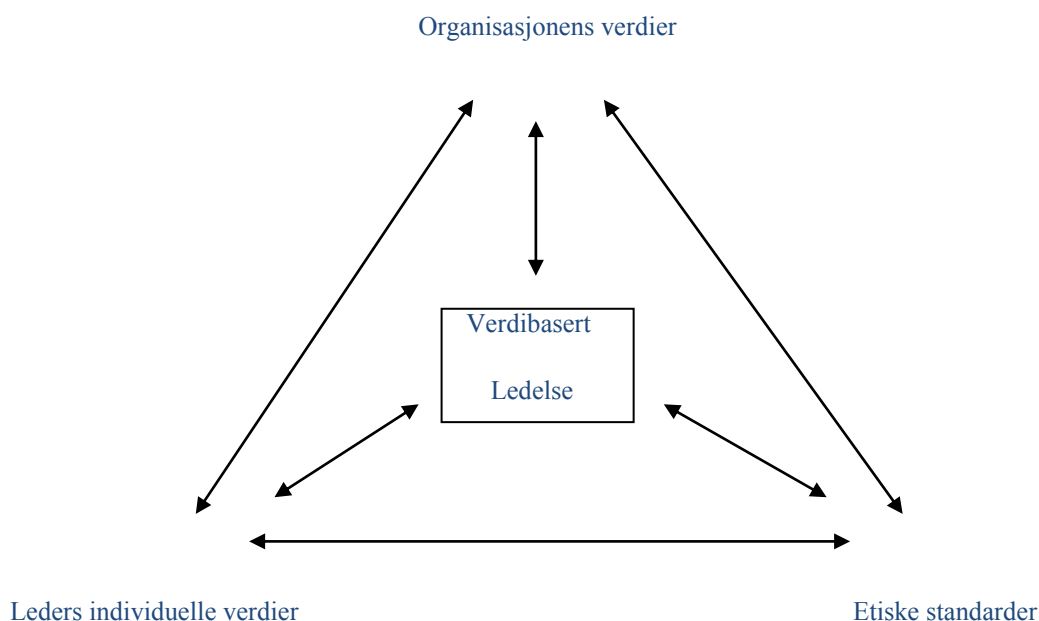
### 2.6.3 Verdiforankring av ledelsesprosessen

Bush (2012) tar utgangspunkt i Erik Johnsen (1984, 2006) sin prosessorienterte ledelsesteori. Denne har sitt opphav fra privat sektor, men Bush (2012) sine modeller er tilpasset bruk i offentlige kunnskapsorganisasjoner. Modellene vurderes som relevant for min problemstilling



og empiriske kontekst fordi offentlige kunnskapsorganisasjoner og skoler har flere korresponderende elementer. Bush (2012) tar utgangspunkt i at organisasjonens medlemmer er forankret i en profesjonsetikk. Dette skaper rammer for aktuell praksis, men gir også rom for frihet og autonomi. VBL ivaretar medlemmenes autonomi ved at disse sammen bidrar til problemløsning og målformulering i en ledelsesprosess (Bush, 2012). VBL bidrar gjennom dette til kontinuerlig refleksjon over organisasjonens verdier. På dette grunnlag utvikles også organisasjonens praksis og strategiske retning.

Bush (2012) beskriver bred delaktighet i ledelsesprosessen som en grunnleggende forutsetning for VBL. Dette betinger også at forutsetninger for selvledelse foreligger blant deltakerne (Bush, 2012). Teori om selvledelse vil utdypes i pkt. 2.6.5 etter presentasjon av modellene. Jeg vil med utgangspunkt i figur 2 beskrive Bush (2012) sin modell for verdiforankring av ledelsesprosessen.



Figur 2. Verdiforankring av ledelsesprosessen. Kilde: Bush (2012, fig 6.2, s. 98).

En verdibasert ledelsesprosess er arenaen der organisasjonens verdier, leders individuelle verdier og samfunnets etiske standarder møtes (Bush, 2012). Ledelsesprosessen (VBL) befinner seg i figurens sentrum. Modellens innhold kan på bakgrunn av Bush (2012) sine beskrivelser kort oppsummeres som følger:

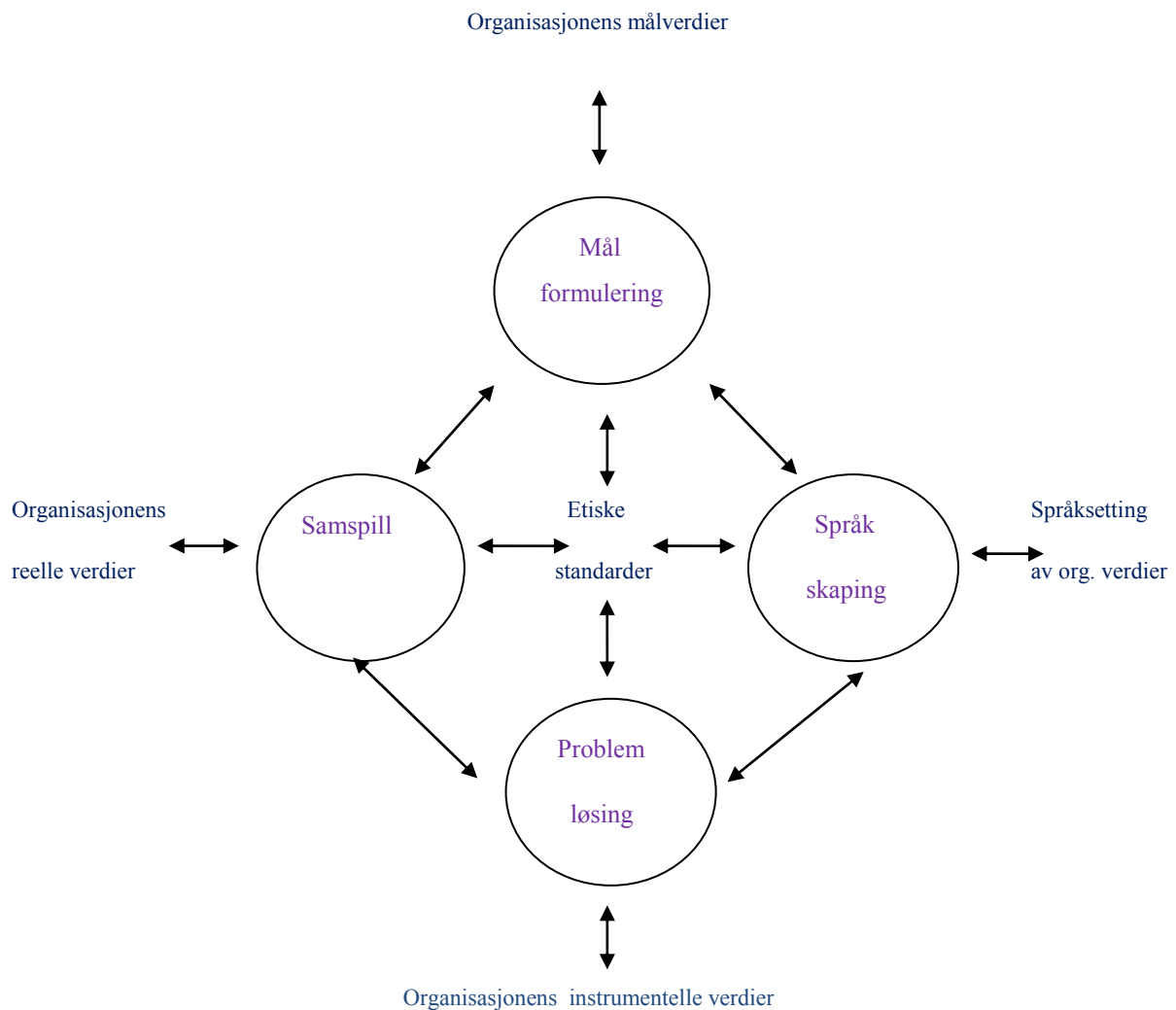
Organisasjonens verdier er knyttet til organisasjonskultur og en formell verdiplattform med et internt opphav. Ethiske standarder er knyttet til etiske samfunnsnormer og har derfor et eksternt opphav. Lederens personlige verdier har et individuelt opphav. I tillegg har alle som deltar i ledelsesprosessen sine personlige verdier. Figur 2 beskriver disse tre elementer i sammenheng. Dynamikken mellom disse tre elementer utgjør grunnstrukturen i en verdibasert ledelsesprosess (Bush, 2012).

Bush (2012) hevder at det bør være mye overlapping mellom de tre verdsett om verdibasert ledelse skal være et anvendelig konsept. En viktig forutsetning er at organisasjonens og leders verdier samsvarer. En praksis der leder implementerer egne verdier kan være etisk betenkelig og bryte med samfunnets demokratiske og humanistiske verdier (Stevens et al., 1995) i (Bush, 2012, s. 98). Under disse betingelser skapes i dårlig klima for intern verdiutvikling, emosjonell verdiforankring forankring og grunnlaget for utvikling av en etisk kultur i organisasjonen svekkes (Bush, 2012). Det kan også være forskjell på etiske normer i samfunnet og den etiske kultur som har utviklet seg i en organisasjon (Bush, 2012). Utfordringer med dette kan identifiseres i form av interne verdier som ikke egner seg for eksternt bruk. Modellens funksjonalitet baseres med dette på at leders verdier, organisasjonens verdier og samfunnets etiske normer til en viss grad samsvarer.

Jeg har nå kort beskrevet Bush (2012) sin modell for verdiforankring av ledelsesprosessen. Jeg vil nå presentere Bush (2012) sin definisjon av VBL og hans modell som spesifikt beskriver ledelsesprosessenes innhold.

#### 2.6.4 Målformulering, problemløsning, språkskapning og samspill

Bush (2012) har et prosessorientert utgangspunkt for sin posisjonering av VBL. Bush (2012) sitt utgangspunkt er Johnsen (1984, 2006) sin ledelsesteori. Dette danner grunnlaget for følgende definisjon: ”Verdibasert ledelse er et målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder som kan utøves både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå” (Bush, 2012, s. 95). Ledelsesprosessens fire elementer er fremstilt under i figur 3.



Figur 3. Ledelsesprosessens fire elementer. Kilde: Bush (2012, s. 99).

Figur 3 beskriver en verdibasert ledelsesprosess som språkskaping, problemløsning og målformulering utøvet i et samspill forankret i høye etiske standarder (Bush, 2012). En sentral del av prosessen er kontinuerlig etisk refleksjon over organisasjonens målverdier, instrumentelle verdier og reelle verdier. Videre felles språksetting og forståelse av disse. Alle nivåer forutsetter bred deltagelse fra organisasjonens medlemmer. Med utgangspunkt i figur 3 og Bush (2012) sin beskrivelse vil jeg oppsummere ledelsesprosessens fire hovedmomenter.

Målformuleringsprosessen: De interne diskusjoner der mål fastsettes, betegnes som målformulerende prosesser (Bush, 2012). Gjennom dette verdiforankres og formuleres mål for organisasjonens aktiviteter slik at disse er i overensstemmelse med organisasjonens

målverdier (Rokeach, 1973) i (Bush, 2012). Med målverdier forstås ønskelige slutttilstander for det enkelte individ, eller en sosial gruppe. Om mål og målverdier er i samsvar, vil dette føre til at både ledere og ansatte er opptatt av å nå de mål som er fastsatt (Bush, 2012). Kvalitative mål som vanskelig lar seg kontrollere er spesielt viktig å verdiforankre. Som eksempler nevnes pasientomsorg på et sykehus og godt klassemiljø i en skole (Bush, 2012)

Problemløsningsprosessen: Gjennom problemløsningsprosessen velges adekvate handlemåter for realisering av fastsatte mål. Med adekvate handlemåter forstås metoder og praksis som er i overensstemmelse med organisasjonens instrumentelle verdier samt aktuelle lovkrav. Instrumentelle verdier er handlemåter og profesjonelle standarder som har fått verdimesig status (Bush, 2012). Prosessen ivaretar og balanserer hensyn til verdiforankring, hensiktsmessige løsninger og etisk handlemåte (Bush, 2012). Prosessen kan også medføre økt samsvar mellom organisasjonens forfektete og praktiserte verdier (Schein, 1987).

Språkskapningsprosessen: Et grunnleggende element i språkskapningsprosessen er etisk refleksjon. Målsetning er at etiske refleksjonsprosesser skal generere felles begrepsforståelser og et språk som gir verdiene et konkret og praksisnært innhold (Bush, 2012). Ledere og medarbeidere drøfter gjennom dette hvilke målverdier og etiske standarder som skal legges til grunn for organisasjonens mål og valg av problemløsningsmetoder. Videre språksettes disse. Prosessen er ment å styrke medarbeidere og lederes verdimesige forankring (Bush, 2012). Gjennom prosessen språksettes og artikuleres verdier. Resultatet er at verdiene endrer status fra å være ubevisste til å bli bevisste (Schein, 1987). En slik verditransformasjon styrker også betingelser for at læringsprosesser kan finne sted (Argyris & Schön, 1974). Prosessens mål er internalisering av verdier på et en kognitivt, emosjonelt og motivasjonelt plan (Bush, 2012). Dette kan også styrke organisasjonens symbolske verdi (Bolman & Deal, 2009).

Samspillprosessen: Bush (2012) sin modell legger til grunn at ledelse utøves i et samspill. En verdiforankring av samspillprosessen innebærer at samspillet underlegges verdimesige og etiske begrensninger. Bush (2012) hevder at verdiplattformer eller etiske koder i profesjonene kan skape rammer for dette. Samspillprosessen beskrives av Bush (2012) som potensielt utfordrende og konfliktfylt, uten at dette eksplisitt defineres som negativt. Det fremgår imidlertid ikke med tydelighet hvem som har myndighet til å gripes inn hvis samspillprosessen ikke fungerer.

Jeg har nå beskrevet to av Bush (2012) sine modeller for verdibasert ledelse. Begge tar utgangspunkt i et prosessuelt syn på ledelse. Figur 2 og 3 utelukker ikke formelle ledere som en del av prosessen (Bush, 2012). Lederes ansvar og myndighet i ledelsesprosessen fremstår imidlertid som uklart. Samspillprosessen anses som spesielt utfordrende. Et uklart forhold mellom ansvarliggjøring og myndiggjøring gir modellene en selvforvaltende struktur. Dette stiller implisitt store krav til deltakere i en ledelsesprosess. Bush (2012) knytter disse krav til begrepet selvledelse. Jeg vil derfor kort belyse begrepet grunnet dets relevans for verdibasert ledelse, Steinerskolenes tradisjonelle ledelsesstruktur og min problemstilling.

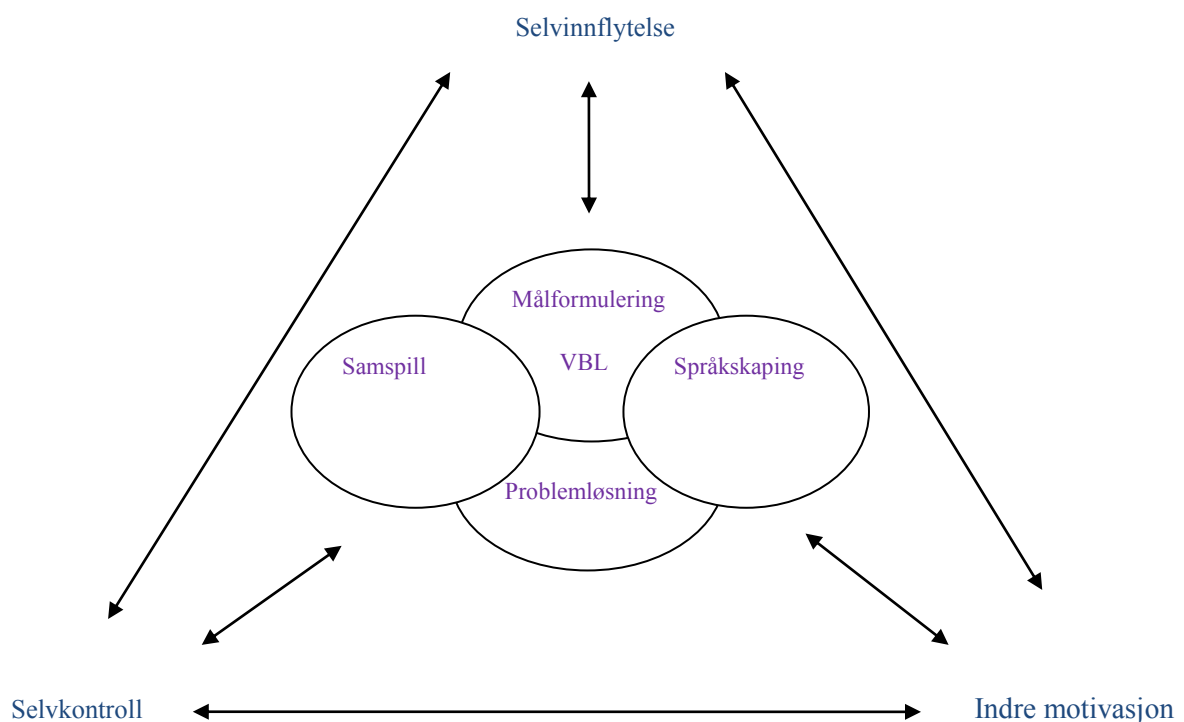
#### 2.6.5 Selvledelse

Begrepet selvledelse knyttes hovedsakelig til Manz (1986) og defineres som følger: ”(a) Selvpålagte strategier for utførelse av oppgaver med lav egenverdi og motivasjonelt potensial. (b) Selvinnflytelse som genererer en naturlig egenverdi og motivasjonell verdi av oppgaveløsning” (Mantz, 1986, s. 585, *egen oversettelse, T. E.*). Jeg vil kort referere til Bush (2012) sin presentasjon av begrepet selvledelse, aktuelle modeller og referansepunkter.

Bush (2012) sine modeller for verdibasert ledelse (VBL) er utviklet for offentlige profesjoner og kunnskapsorganisasjoner. Innen slike kontekster kan det foreligge en viss grad av frihet i arbeidssituasjonen. Deltagerne kan derfor på noen områder betraktes som autonome (Bush, 2012). Frihet i oppgaveutførelse defineres som nødvendig, spesielt i forhold til håndtering av komplekse oppgaver (Neck & Houghton, 2006). I tillegg kan en slik frihet føre til økt læring og motivasjon (Argyris & Schön, 1974; McGregor, 1961). Etiske koder i profesjonene kan danne rammevilkår for oppgaveløsning og strukturere en slik frihet (Bush, 2012). Kombinert med verdiforankring av ledelsesprosessen kan dette bidra til homogenitet innen en faggruppe (Bush, 2012). Frihet i oppgaveutførelse og ledelsesprosesser uten en formell leder stiller imidlertid større krav til deltakerne enn rutinepreget oppgaveløsning innen en hierarkisk ledelsesstruktur.

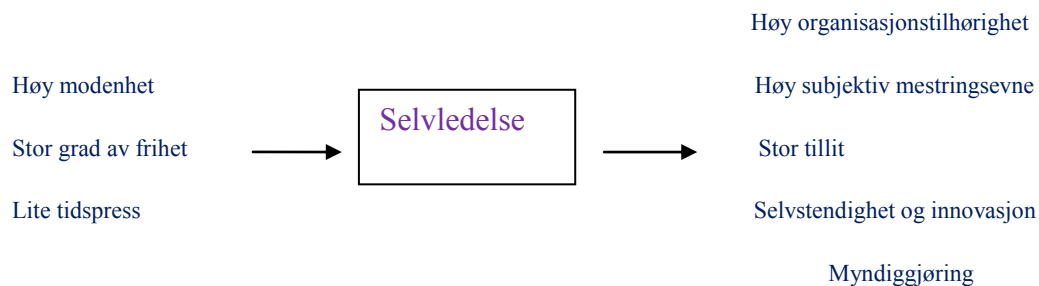
Selvledelse defineres som et ”målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende samspill forankret i organisasjonens verdier og høye standarder som utøves på individnivå” (Bush 2012, s. 130). Dette er identisk med Bush (2012) sin definisjon av verdibasert ledelse. Eneste forskjell er at utøvelse av selvledelse avgrenses til individnivå.

Bush (2012) setter gjennom dette likhetstegn mellom ledelsesprosessene på individnivå og gruppenivå. Videre beskrives disse som gjensidig avhengig av hverandre. Selvledelse er derfor i følge Bush (2012) en grunnleggende forutsetning for VBL. Denne sammenhengen er et ytterst interessant moment som også årsaksforklarer delaktighetsprinsippets berettigelse og begrensninger. Figur 4 bidrar til å belyse dette tema.



Figur 4. Selvledelse som forutsetning for verdibasert ledelse. Kilde: Bush (2012, s. 131).

Senter i figur 4 består innholdsmessig av hovedelementene i en verdibasert ledelsesprosess. I Bush (2012) sin definisjon er dette identisk med hovedelementene i selvledelse. Modellens tre ytterpunkter viser de tre viktigste betingelser for selvledelse: Selvinnflytelse, selvkontroll og indre motivasjon (Mantz, 1986) i (Bush, 2012). Indre motivasjon er et vesentlig element. Dette skapes gjennom jobbens innhold og ikke gjennom ytre belønning (Alderfer, 1972) i (Bush, 2012). Dette kan også relateres til autonomi og innflytelse på eget arbeid (McGregor, 1960; Argyris & Schön, 1974). Figur 5 utdyper disse sammenhenger og viser effekter av selvledelse og forutsetninger for dette.



*Figur 5. Effekter av selvledelse, betingelser og forutsetninger. Kilde: Houghton & Yoho, 2005; Neck & Houghton, 2006; Bush, 2012, s. 134.*

Organisasjonsmessige og personlige forutsetninger for selvledelse defineres som følger: 1. medarbeideres modenhet. 2. Frihet i oppgaveutførelsen. 3. Lite tidspress i oppgaveutførelsen (Houghton & Yoho, 2005; Neck & Houghton, 2006; Bush, 2012).

Det første punkt, medarbeideres modenhet, refererer til både evne og villighet til å utføre en oppgave (Hersey & Blanchard, 1977) i (Bush, 2012). Villighet er graden av engasjement som legges til grunn for oppgaveløsning. Modenhet er kort oppsummert faglige forutsetninger, vilje, engasjement og motivasjon for å gjøre jobben. Det andre punkt, graden av frihet refererer til oppgavens karakter. Komplekse oppgavestrukturer har en mer analytisk, intellektuell og kreativ karakter. Disse egner seg derfor bedre for selvledelse enn strengt rutinebaserte og regelstyrte oppgaver (Houghton & Yoho, 2005). I forhold til modellens tredje punkt, tidspress argumenteres det for at bestemte situasjoner som kriser eller ulykker betinger rask handling. Videre at dette muligens skjer mer effektivt ved direkte ledelse fremfor ved selvledelse (Houghton & Yoho, 2005). Dette momentet ved modellen er imidlertid diskutabelt. Bush (2012) velger imidlertid å betrakte selvledelse som best egnet i situasjoner med lite tidspress.

Selvledelse beskrives som en sentral forutsetning for VBL. Bush (2012) legger samme definisjon til grunn for begge begreper. Selvledelse beskriver optimale, personlige forutsetninger for deltagelse i ledelsesprosesser. Selvledelse settes også i forbindelse med selvkontroll (Bush, 2012). Selvledelse kan med dette gi gode betingelser for samhandling, felles refleksjon og øke ledelsesprosessens kvalitet. Dette kan også øke korrelasjonen mellom organisasjonens verdier og personlige verdier med økt motivasjon som konsekvens. Opplevelse av mening og motivasjon er et ønsket resultat av både VBL og selvledelse (Bush,

2012). Utgangspunktet er en ressursorientert tilnærming der organisasjonens medlemmer vil bidra konstruktivt om betingelsene legges til rette (Bolman & Deal, 2009; McGregor, 1960). Bush (2012) hevder at selvledelse er en grunnleggende forutsetning for frigjøring av disse ressurser og deltagelse i verdibaserte ledelsesprosesser (Bush, 2012).

Jeg har nå presentert modeller for verdibasert ledelse og selvledelse. Jeg vil nå oppsummere VBL og kort drøfte utfordrende sider ved dette med relevans for min problemstilling.

## 2.7 Oppsummering

Verdibasert ledelse (VBL) som ledelsesteoretisk retning har i hovedsak en personfokusert tilnærming, men Bush (2012) sine modeller er prosessorienterte. Et hovedkarakteristikum ved Bush (2012) sine VBL modeller er fokus på organisasjonens bevisste, systematiske arbeid med verdispørsmål og etiske refleksjon som en kontinuerlig del av en ledelsesprosess. VBL kan styrke virksomhetens identitet og symbolske posisjon internt og eksternt, samt medlemmenes organisasjonstilknytning (Bolman & Deal, 2009). Ledelsesprosessen betraktes som kontinuerlig pågående innenfor rammene av en organisasjon, uavhengig av formelle roller og maktposisjoner (Bush, 2012). Demokratiske idealer fremheves gjennom bred delaktighet i ledelsesprosesser (Bush, 2012). Organisasjonens medlemmer betraktes med dette som autonome og kompetente ressurser. Utnyttelse av disse ressurser forutsetter imidlertid at betingelser for selvledelse foreligger, både på et personlig plan og i forhold til arbeidsoppgavenes karakter (Houghton & Yoho, 2005; Neck & Houghton, 2006; Bush, 2012).

Bush (2012) sin fremstilling av VBL og hans modeller har klare likhetstrekk med distribuert ledelse. Begge retninger fremhever viktigheten av en ledelsesprosess med bred delaktighet (Bush, 2012; Bush & Glover, 2003; Spillane, 2005). Fokus på delaktighet i ledelsesprosessen og et prosessuelt syn på ledelse fremstår med dette som klare fellesnevner. Ingen av retningene utelukker en formell leder, men forholdet mellom ansvarliggjøring og myndiggjøring er i begge tilfeller uklare. Begge begrepene kan derfor anses å ha en normativ karakter. Bush (2012) sine modeller tar imidlertid flere skritt i analytisk retning ved å beskrive detaljert hvordan selve ledelsesprosessen er tenkt strukturert i tillegg til å knytte modellenes funksjon til selvledelse. De mest karakteristiske fellestrekkene mellom retningene er prinsippet om bred delaktighet i ledelsesprosessen, et ressursorientert menneskesyn og



uklar posisjonering i forhold til makt og innflytelse. Den største forskjellen er at distribuert ledelse ikke fokuserer på verdiutvikling.

Både VBL og selvledelse defineres som ”et språkskapende, problemløsende og målformulerende samspill forankret i organisasjonens verdier og høye etiske standarder som kan utøves både på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå” (Bush 2012 s. 95 - 130). Ledelsesprosessene har en refleksiv karakter der verdier og etikk er sentrale størrelser. (Bush, 2012). Et kontinuerlig verdiarbeid gjennom etisk refleksjon er ment å styrke forholdet mellom personlige verdier og organisasjonens verdier. Internaliserte instrumentelle verdier og målverdier kan gjennom dette skape grunnlag for en kollektiv, konsistent vurderingsevne som gjør ledelsesprosessene meningsfulle og styrker organisasjonens sluttprodukt (Bush, 2012). Intensjonen er at organisasjonens medlemmer skal navigere etter samme etiske, verdimeslige kompass og at organisasjonen gjennom dette kan fremstå som mer konsistent, internt og eksternt. Verdigrunnet kan gjennom dette holdes levende og brukes aktivt fordi det til en hver tid inngår i ledelsesprosessen De etiske refleksjonsprosesser og verdidiskusjoner er ment å forbedre virksomhetens resultater, men tillegges også selvstendig verdi. Med dette menes at prosessene kan generere mening, tilknytning, eierskap og motivasjon.

#### 2.7.1 Utfordrende sider ved verdibasert ledelse

Delaktighet beskrives som en grunnleggende forutsetning for VBL (Bush, 2012). I praksis kan det enkelte individs interesse og evne for å fremme verdimeslige standpunkter variere. Den reelle delaktighet i ledelsesprosessene kan derfor betraktes som en variabel størrelse. Det er derfor usikkert hvorvidt et verdigrunnlag utarbeidet på demokratisk vis representerer organisasjonens medlemmer som helhet. I tillegg er interessen for verdier i en organisasjon varierende med den konsekvens at ”noen deltar i verdidebatten og andre konsentrerer seg om sin jobb” (Kjærulf & Mathiesen, 2003) i (Thyssen, 2011, s. 325). Delaktighetsspørsmålet peker på strukturelle, etiske og demokratiske utfordringer ved VBL og Bush (2012) sine modeller.

Bush (2012) sine VBL modeller forutsetter bred delaktighet. Samsvar mellom personlige verdier og virksomhetens verdier er et uttrykt mål og ønske (Bush, 2012). Ved lav delaktighet kan verdiutvikling i praksis bli verdiimplementering. Det samme kan være tilfellet om

organisasjonens verdier og medlemmenes verdier er på kollisjonskurs. Maktelementet kan da bli en sentral størrelse. Dette gir etiske implikasjoner for verdibaserte ledelsesprosessers praktiske utøvelse. Youkl (2006) refererer til ledelse som en intensjonell påvirkningsprosess. Verdier kan brukes til både intensjonell påvirkning og utøvelse av makt. Verdier kan ha en veiledende funksjon, men også brukes som et styringsredskap for sosial kontroll der de som ikke forholder seg til organisasjonens målverdier eller instrumentelle verdier utsettes for sosiale sanksjoner (Bush & Dehlin, 2012). Med dette påpekes både etiske og demokratiske utfordringer ved VBL.

Bush (2012) knytter en rekke forutsetninger til VBL. En av de viktigste er at forutsetningene for selvledelse foreligger. Videre forutsettes at organisasjonens verdier fortløpende bearbejdes, utvikles og internaliseres hos organisasjonens medlemmer gjennom bred delaktighet i en ledelsesprosess. Det forutsettes også i utgangspunktet et visst samsvar mellom organisasjonens verdier, medlemmenes verdier og lederes verdier om VBL skal være et anvendelig konsept (Bush, 2012). En slik mengde komplekse og personavhengige forutsetninger kan i praksis være vanskelig å oppfylle. Bush (2012) betegner også samspillprosessen som utfordrende allerede fra et teoretisk perspektiv. I tillegg har deltakere og ledere har uklare mandater. Ledelsesprosessene antas derfor å være basert på dialog og demokratiske konsensus prinsipper. Dette stiller utvilsomt store krav til organisasjonens medlemmer. Eventuelle meningsmotsetninger kan derfor være vanskelig å håndtere uten bruk av makt.

Noen av utfordringene kan årsaksforklares ved VBL begrepets opphav som ledelsesteoretisk retning. Bush (2012) sine modeller er basert på Johnsen (1984, 2006). Både Johnsen (1984, 2006) og Marjattametoden som ligger til grunn for min oppgaves empiriske del, kan opphavsmessig knyttes til privat sektor. Tilpasning av VBL modeller til bruk i skoler og kunnskapsorganisasjoner er på ingen måte uproblematisk. Utfordringene er knyttet til både modellenes struktur og verdienes anvendelse. Verdier kan benyttes til utforskning og utvikling av organisasjonens praksis, men også til manipulasjon og målstyring (Aiken, 2002).

Aiken (2002) påpeker også at verdier brukes forskjellig i verdibaserte organisasjoner og profittmaksimerende næring. I det private næringsliv forenkles komplekse verdier og brukes for å selge et produkt, eller til interne beskrivelse av normativ praksis (Aiken, 2002). En slik tilnærming reduserer verdibegrepets mangfold. Dette kan medføre at verdier betraktes som

objekter og brukes som redskap for målstyring (Aiken, 2002). Et slikt syn på verdier kan være utfordrende for organisasjoner med andre primære målsetninger enn profitt. I tillegg gir det klare etiske og demokratiske implikasjoner for verdibegrepets anvendelse.

Ledelsesteorier fokuserer i stor grad på forbedring av organisasjonens effektivitet og sluttprodukt. Trenden er at ledelsesmodeller oppstår innen profittmaksimerende næring og siden benyttes i offentlig sektor, kunnskapsorganisasjoner og utdannelseinstitusjoner (Birnbaum, 2000). VBL er en slik ledelsesteoretisk retning. Ledelsesmodeller med dette opphav tilbyr ofte metoder og løsninger som ikke er tilpasset andre kontekster (Birnbaum, 2000). I tillegg har profittmaksimerende næringer og kunnskapsorganisasjoner ulike sluttprodukter, målsetninger og syn på effektivitet. Bruk av verdibaserte management modeller i kunnskapsbaserte kontekster har derfor sine klare utfordringer. Dette er et relevant perspektiv med gyldighet for VBL, min problemstilling og empiriske kontekst.

Min posisjonering av ledelsesbegrepet hevder at både ledelsesteori og ledelsespraksis bør betraktes kontekstuel. I forhold til distribuert ledelse påpekes at spørsmålet ikke er ”om ledelse er distribuert, men hvordan den er distribuert” (Spillane, 2005, s. 149, *T.E, egen oversettelse*). Med dette beskrives både kontekst og praksis som avgjørende for effekten av distribuert ledelse. Det samme perspektiv er overførbart til VBL. Relevansen av min kritikk vil derfor avhenge av modellenes teoretiske posisjonering, kontekst for implementering og ledelsesmessig praksis.

Jeg har nå oppsummert begrepet verdibasert ledelse (VBL) med hovedvekt på Bush (2012) sine modeller. Videre har jeg belyst utfordrende sider ved VBL og verdibegrepets anvendelse. Dette vil senere danne grunnlag for tolkning og drøfting av mine funn. Jeg vil nå posisjonere oppgavens tilnærming til empiri gjennom mitt metodekapittel.

### 3. Metodekapittel

Kapittel 3 beskriver min design og metodiske tilnærming. Gjennom dette fremgår de vurderinger og kriterier som er lagt til grunn for planlegging, gjennomføring og evaluering av min undersøkelse. Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming basert på Kvale (1997), Kvale & Brinkmann (2009) og Thagaard (2009). Metodekapittelet har en kronologisk struktur som detaljert beskriver min undersøkelses stadier. Dette begrunnes med ønske om etterprøvbarehet og transparens.

Virkelighetsforståelse og kunnskapssyn er viktige størrelser innen forskning. Jeg vil derfor innledningsvis kort posisjonere meg ontologisk og epistemologisk. Videre vil jeg redegjøre for hvilke implikasjoner dette har for min undersøkelse.

#### 3.1 Ontologiske og epistemologiske implikasjoner

Min ontologiske posisjonering er konstruktivistisk. ”Sosiale fenomener og deres mening skapes av deltakerne” (Bryman, 2012, s. 33, *egen oversettelse T. E*). Fra dette perspektiv er sosiale fenomener og opplevelsen av mening i konstant endring (Bryman, 2012). Jeg legger med dette til grunn at mennesker selv konstruerer sin virkelighet og opplevelse av mening. Mitt forskningsspørsmål etterspør en opplevelse generert i en sosial kontekst. En slik opplevelse representerer en konstruksjon og er basert på en individuell virkelighetsforståelse. Metode og design er valgt for å beskrive dette. Dette gir min design en deskriptiv, utforskende og induktiv retning. Jeg vil beskrive mine funn uten å diskutere den objektive sannhetsgehalt i informantenes virkelighetsforståelse. Undersøkelsens formål er å forstå deres opplevelse på bakgrunn av kontekst og kultur. Verdier er også et sentralt element i min undersøkelse. Min posisjonering av verdibegrepet er også konstruktivistisk (Schein, 1987; Hodgkinson, 1983; Kluckhohn, 1951). Ontologisk tilnærming, teori og metode kan derfor på enkelte områder anses å korrespondere.

Epistemologisk vil jeg posisjonere meg innen en refleksiv forskningstradisjon. Denne karakteriseres av to hovedelementer: ”Varsom tolkning og refleksjon” (Alvesson & Skoldberg, 2009, s. 9, *egen oversettelse T.E*). Jeg vektlegger derfor en induktiv tilnærming til mitt empiriske material. Samtidig er jeg bevisst på at min virkelighetsforståelse og kunnskap fører til fortolkninger i deduktiv retning. En refleksiv forskningsprosess innebærer

kontinuerlig fokus på egen rolle, metodebruk og epistemologisk fundament. Videre en kontinuerlig vurdering av disse faktorer. Gjennom dette tilstrebes et bevisst forhold til hvordan disse faktorer og min egen tilnærming påvirker undersøkelsens resultat.

### 3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Thagaard hevder at kvalitative og kvantitative metoder er basert på ulike forskningslogikker. Dette har konsekvenser både for forskningsprosessen og for hvordan resultatene av forskningen vurderes (Thagaard, 2009). Jeg vil med dette kort posisjonere meg ved å drøfte kvalitativ tilnærming og det kvalitative forskningsintervju.

Kvale (1997) påpeker at forholdet mellom forsker og informant i kvalitativ metode er preget av et subjekt-subjekt forhold, mens kvantitativ metode baseres på distanse mellom forsker og informant. Det kvalitative forskningsintervju beskrives som dialogbasert der møtet mellom to subjekter sammen genererer mening. ”Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av verden de lever i gjennom dialog med intervjueren” (Kvale, 1997, s. 25). Dette stiller store krav både til design og planlegging på et teoretisk nivå. Den praktiske gjennomføring fordrer stor grad av bevissthet til egen rolle og forvaltning av egen maktposisjon gjennom etisk sensitivitet (Kvale, 1997).

Kvale (1997) hevder at relasjonen mellom forsker og informant gir mulighet for å nærme seg informantens livsverden på en mer intim måte. Derved kan data tolkes i lys av denne med økt validitet som konsekvens. ”Det grunnleggende materialet er ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes” (Kvale, 1997, s. 25). Den kvalitative forsknings fortolkende karakter betinger en forståelse av de fenomener som studeres og den aktuelle kontekst (Kvale, 1997). I min design ivaretas dette gjennom at kultur og kontekst brukes som fortolkningsramme for informantenes opplevelsedsdimensjon. Dette anses som vesentlig for å kunne drøfte mine funn på en meningsfull måte.

”Fortolkninger kan knyttes til informantenes selvforståelse eller forholde seg vurderende til den” (Kvale, 1997, s. 189). Som regel er det ikke noe enten eller. Forskningsprosesser kan derfor i de fleste studier kan karakteriseres som en veksling mellom induktive og deduktive faser (Thagaard, 2009). I min undersøkelse vektlegges en induktiv tilnærming der

informantenes opplevelse iakttas og tolkes i lys av deres kontekst. Teoretiske perspektiver og egen epistemologisk fundament vil sammen med informantenes kultur og kontekst danne grunnlag for tolkning av mine funn. Dette antas samlet å bidra til en balansert design.

### 3.1.2 Forskningsdesign

Thagaard (2009) og Kvale (1997) fremhever betydningen av en helhetlig forskningsdesign der de enkelte faser er planlagt i forhold hverandre. Samtidig understrekes behovet for en fleksibel design som tar høyde for nødvendige korreksjoner. Jeg ønsker gjennom min design å skape en konsistent metodisk tilnærming til datainnsamling, transkripsjon, tematisering og kategorisering. Jeg vektlegger med dette at disse 4 stadier har klar sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål. Både Kvale (1997) og Thagaard (2009) påpeker også at transparens kan gjøre det lettere å vurdere forskningens kvalitet. Min undersøkelse beskrives derfor detaljert, trinn for trinn. Dette gir leseren mulighet for innsikt i de metoder og vurderinger som har generert mine funn.

### 3.1.3 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet anvendes til å vurdere forskningens gyldighet og pålitelighet (Kvale, 1997). Jeg vil kort beskrive hvordan jeg metodisk forholder meg til dette i min undersøkelse.

Validitet refererer til gyldigheten av de tolkninger en undersøkelse fører til (Thagaard, 2009). Dette refererer til resultatets gyldighet, også definert som produktvalidering. Prosessvalidering refererer til viktigheten av validiteten følger hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intern validitet settes i sammenheng med kartleggingsverktøyets grad av konsistens. I praksis betyr dette om en informant gir de samme svar ved bruk av et annet kartleggingsverktøy (Bryman, 2012). Intern validitet berører også kartleggingsverktøyets anvendelse. Målestokken er hvorvidt informanten gir samme svar på spørsmålet om dette stilles av en annen forsker. Ekstern validitet refererer til resultatets generaliserbarhet og hvorvidt resultatet er overførbart til andre tilsvarende kontekster (Bryman, 2012; Dalen, 2004). Det er imidlertid diskutabelt

hvorvidt overførbarhet og generaliserbarhet er relevante validitetskrav innen kvalitativ intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet refererer til forskerens og forskningens pålitelighet. Reliabilitet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2009). Indre reliabilitet knyttes til i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analyse av data på samme måte som den opprinnelige forskeren (Dalen, 2004). Dette kan også knyttes til repliserbarhet. Med dette menes om et resultat lar seg reprodusere av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Repliserbarhet i intervjustudier peker også på sider ved forskningens kvalitet, samt forskerens innflytelse på de svar som fremkommer (Kvale & Brinkmann, 2009). Ytre reliabilitet refererer til ”i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomener, generere samme begreper i den aktuelle og lignende situasjoner” (Dalen, 2012).

Det stilles ironisk nok spørsmålsteget ved validitetsspørsmålets gyldighet. Metodisk argumenteres det for å integrere valideringsarbeid i forskningsprosessen, men det advares mot at dette kan redusere sluttproduktets gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Avslutningsvis argumenteres det for at godt forskningshåndverk og høy grad av transparens gjør spørsmålet om validitet overflødig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har i min undersøkelse lagt vekt på prosessvalidering og høy grad av transparens. Validering i syv stadier er lagt til grunn for forberedelse og gjennomføring (Kvale & Brinkmann, 2009). Deler av mitt metodekapittel kan leses som en kronologisk forskningslogg. Gjennom dette beskrives hvilke metodiske og praktiske vurderinger som er lagt til grunn for planlegging og gjennomføring av min undersøkelse. Jeg anser med dette krav til indre og ytre validitet som ivaretatt. Den indre reliabilitet vurderes som relativt høy, men den ytre reliabiliteten som lav grunnet kontekst, kultur og lokale forholds innflytelse på resultatet, samt undersøkelsens begrensede format.

Jeg har nå beskrevet min innledningsvise metodiske tilnærming. Jeg vil nå beskrive min planlegging og forberedelse til datainnsamling.

### 3.2 Planlegging av datainnsamling

Innledningsvis presenterte jeg min prosjektbeskrivelse for Steinerskoleforbundet. Av prosjektbeskrivelsen fremgikk etiske vurderinger, samt undersøkelsens potensielle nytteverdi

for Steinerskoleforbundet og den aktuelle skole (Kvale & Brinkmann, 2009). Steinerskoleforbundet responderte positivt og godkjente mitt prosjekt slik det var beskrevet. Videre kontaktet jeg 5 norske Steinerskoler som har gjennomført organisasjons og kvalitetsutvikling ved hjelp av Marjattametoden. Samtlige skoler bekreftet sin deltakelse i min undersøkelse gjennom et informert samtykke.

### 3.2.1 En eller flere skoler?

Min design og undersøkelsens format var utslagsgivende for at jeg valgte en skole som forskningsobjekt. Jeg ønsket å styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet gjennom å eliminere variabler som organisasjonskultur og andre lokale forhold. Det ble derfor vurdert som hensiktsmessig å intervju informanter hvis opplevelse var generert innen en og samme kontekst.

### 3.2.2 Kriterier for valg av skole

Jeg ønsket en skole preget av stabilitet, trygghet og lavt konfliktnivå. Med stabilitet forstås fravær av konflikter og høy grad av relasjonell trygghet. Jeg ønsket med dette å kartlegge opplevelsen av Marjattametoden i større grad enn eksisterende konflikter. Stabilitet, trygghet og lavt konfliktnivå ble derfor vurdert som gunstige kriterier for å besvare min problemstilling.

Jeg var oppmerksom på at disse kriterier kunne påvirke mine funn i positiv retning. På den annen side ville forholdet vært det samme, med motsatt fortegn om jeg hadde valgt en skole preget av ustabilitet, sosial utrygghet og høyt konfliktnivå.

### 3.2.3 Valg av skole

Jeg hadde på forhånd ingen kjennskap til de aktuelle skoler. Min mangel på personlige preferanser ble ansett som en fordel grunnet mitt ønske om uavhengighet. Jeg kontaktet derfor to eksterne personer med kjennskap til de aktuelle skoler. Videre ba jeg om anbefalinger på bakgrunn av mine kriterier.



Min første informant har gjennom utviklingsarbeid samarbeidet med de 5 aktuelle skoler. Min andre informant har forestått implementeringen av Marjattametoden ved de samme skoler. Begge ble bedt om å anbefale en skole på bakgrunn av kriteriene stabilitet, trygghet og lavt konfliktnivå. Begge informantene pekte ut samme skole uavhengig av hverandre.

#### 3.2.4 Antall informanter

Hvor mange informanter trenger jeg? ”Så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite” (Kvale, 1997, s. 58). Faktorer som vektlegges er blant annet det såkalte 1000 siders spørsmålet. Dette refererer til datamaterialets størrelse i forhold til nytteverdi, kvalitet og relevans (Kvale, 1997, s. 112 - 113). Med dette understrekes viktigheten av at en gjennomtenkt, helhetlig design foreligger før datainnsamling finner sted.

I min design har jeg valgt å begrense utvalget til 6 informanter. Dette ble vurdert som tilstrekkelig for å besvare min problemstilling. Videre ble datamengden vurdert som håndterbar innen rammene av oppgavens format.

#### 3.2.5 Valg av informanter. - Kriterier og metode

Mine kriterier var spredning i forhold til alder og kjønn. Videre ønsket jeg informanter med og uten ledelsesansvar med minimum 6 års ansiennitet ved skolen. Et grunnleggende kriterium var også høy grad av tilstedeværende i den perioden Marjattametoden ble implementert. Min problemstilling etterspør opplevelsen av en endringsprosess. En forutsetning for å beskrive forandringer er både kunnskap om det som har vært og det som er. Jeg ønsket derfor informanter med inngående kjennskap til skolens tidligere kultur, ledelse og praksis.

Jeg bestemte meg for et utvalg bestående av 4 informanter uten personalansvar, samt to informanter med lederfunksjoner. Informanter med lederfunksjoner kan ha hatt et større ansvar for selve gjennomføringen av Marjattametoden. Dette og andre forhold kan ha gitt et annet opplevelsesperspektiv som jeg ønsket representert i mitt utvalg.

På bakgrunn av skolens opplysninger grupperte jeg informanter etter kriteriene alder, kjønn og ansiennitet ved skolen. Videre ekskluderte jeg medarbeidere med mindre enn 70 % stilling,

samt de som ikke hadde vært til stede under prosessen grunnet sykemelding, permisjon eller annet. Begrunnelsen var ønske om informanter med høyest mulig grad av tilstedeværelse og delaktighet i prosessen. Potensielle informanter ble kodet og kategorisert avdelingsvis og for skolen som helhet. Til slutt foretok jeg et tilfeldig utvalg blant de som oppfylte kriteriene og kontaktet aktuelle informanter direkte. Av praktiske årsaker valgte jeg å kontakte dobbelt så mange informanter som jeg trengte til mitt utvalg. Til sist satt jeg igjen med totalt 6 informanter som oppfylte mine kriterier og bekreftet sin deltagelse gjennom et informert samtykke.

Jeg valgte selv å foreta utvalget fremfor den langt mer bekvemme løsning å la andre gjøre jobben. Begrunnelsen var blant annet mitt ønske om uavhengighet, samt at krav til personvern og anonymitet gjennom dette lettere kunne varetas. Jeg ønsket også å arbeide uavhengig av skolens ledelse. Dette ble vurdert som viktig for å skape tillit og åpen dialog med mine informanter. Videre vurderte jeg uavhengighet som en positiv faktor for kvaliteten på mine intervjuer og undersøkelsen som helhet.

### 3.2.6 Etske vurderinger og personvern

Datainnnsamling i en organisasjon krever spesielt sterkt fokus på personvern for å sikre informantenes anonymitet. Utvalg og kontakt med informantene ble derfor håndtert direkte av undertegnede. Videre ble prosjektbeskrivelse, metode, samtykkeerklæringer og design for datainnnsamling forelagt datatilsynet for vurdering. Det ble utarbeidet samtykkeerklæringer med forpliktende retningslinjer for sletting av sensitivt material, samt informantenes mulighet til å godkjenne sitater før publisering. Min prosjektbeskrivelse ble også forelagt skolens ledelse. Av prosjektbeskrivelsen fremgikk undersøkelsens formål, design og potensielle nytteverdi. Gjennom dette anses forskningsetikk, personvern og gjeldende lovkrav som ivaretatt.

### 3.3 Forberedelse til intervju. - Teoretiske overveielser

Planlegging av et forskningsintervju starter med å klargjøre dets formål. "Et intervju kan være utforskende eller hypotesetestende" (Kvale, 1997, s. 55). Min problemstilling etterspør informantenes opplevelse. En åpen, utforskende tilnærming ble derfor et adekvat valg. I følge

Kvale (1997) er intervjuerens rolle strukturerende. I praksis betyr dette ”å følge opp den intervjuedes svar og søke etter ny informasjon om og nye innfallsvinkler til tema” (Kvale, 1997, s. 55). Min problemstilling etterspør informantenes opplevelse av en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess. Jeg ønsket å belyse dette tematisk gjennom tidsperspektivene før, under og etter. Med dette menes kartlegging av forventninger til utviklingsprosessen, opplevelse og mulige virkninger på organisasjons og individnivå. I tillegg ønsket jeg å fange informantenes emosjonelle opplevelsedimensjon. Mitt spørsmål var som følger: Hvordan kan metodebruk og design støtte undersøkelsens formål og kompensere for min manglende erfaring?

Metodebruk innen intervjuforskning er ingen absolutt regelstyrt vitenskap, men peker på en rekke forhold som anbefales vurdert. Forholdet mellom fleksibilitet og regelstyring beskrives som ”å overskride diktonomien mellom bare – metode og ingen – metode (Kvale, 1997, s. 62). Intervjuarbeid beskrives også som et håndverk: ”Det følger ikke innholds og kontekstuavhengige regler, men avhenger av den kvalifiserte forskers vurderinger” (Kvale, 1997, s. 62).

Intervjuerens metodebruk relateres også til kompetansenivå. ”Dreyfus & Dreyfus (1986) sin modell for ferdighetslæring som opererer med de fem stadier nybegynner, viderekommende, kompetansestadiet, dyktighets og ekspertstadiet” (Kvale, 1997, s. 63). Et sentralt element i denne modellen er ”progresjonen fra en distanserende analytisk atferd – nybegynneren som lærer gjennom undervisning av ”kontekstfrie” elementer, og som setter sammen faktaene etter ”kontekst-frie” regler, til en emosjonelt involvert, intuitiv og kompetent atferd” (Kvale, 1997, s. 63). Forskning betraktes som et håndverk. Målet er å gjøre verktøyet overflødig og fokusere på oppgaven. ”I Heideggers analyse av håndverk er det ikke hammeren snekkeren fokuserer på, men spikeren og bordet (Kvale 1997, s. 64). Utsagnet påpeker et ideelt dynamisk forhold mellom metode, forskerens ferdigheter og undersøkelsens formål. Videre at frigjøring fra streng regelstyring i metode betinger kunnskap og erfaring.

Min manglende erfaring ble innledningsvis kompensert gjennom strukturert, målrettet planlegging, samt refleksiv holdning til egen praksis. Jeg var bevisst på at mine perspektiver ville endre seg i løpet av prosessen. Videre at justering av min design ville bli nødvendig.

Når valget står mellom å forandre kartet eller terrenget, foretrekker jeg å forandre kartet, men anser det som en fordel at dette innledningsvis er tegnet.

### 3.3.1 Intervjuguide

Min intervjuguide ble designet for å besvare følgende problemstilling:

***Hvordan opplever steinerskolelærere en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess?***

Min problemstilling etterspør en personlig opplevelsedimensjon som lettere lar seg konkretisere gjennom mine to forskningsspørsmål:

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket skolens organisasjonskultur i forhold til interaksjon, ledelse og praksis?***

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket deres relasjon til skolen og eget arbeid?***

Forskningsspørsmålene etterspør flere opplevelsedimensjoner knyttet til flere tema. Disse ble brukt som basis for min intervjuguide. Min undersøkelse er både temasentrert og personsentrert. Jeg valgte innledningsvis å utforme en temasentrert intervjuguide basert på mine forskningsspørsmål, blant annet for å støtte en tematisk kategorisering av data. Opplevelsedimensjonen som kartlegges er imidlertid personsentrert. Temasentrerte og personsentrerte tilnærminger representerer ulike fremgangsmåter for tolkning av data og kan derfor utfylle hverandre (Thagaard, 2009). Gjennom min tilnærming ønsket jeg å ivareta begge perspektiver.

Intervjuguiden legger til grunn tidsperspektivene før, under og etter. Disse refererer til forventninger, implementering, gjennomføring, samt endringer i etterkant av prosessen. Intervjuguiden veksler mellom en temasentrert og personsentrert tilnærming. Temasentrert: Hva skjedde? Personsentrert: Hvilken betydning hadde dette for deg? Gjennom dette etterspørres både kognitive og emosjonelle aspekter ved de tema som kartlegges.

### 3.3.2 Testintervju

Etter at intervju guiden var utformet, valgte jeg å utføre 2 testintervjuer. Jeg benyttet testinformanter som har vært med på utviklingsprosesser ved bruk av Marjattametoden ved en annen virksomhet. Testintervjuene kunne derfor gjennomføres under realistiske forhold og ble

underlagt de samme krav til personvern som ordinære forskningsintervjuer. Formålet var å sjekke at det tekniske utstyret fungerte og trene på praktisk bruk av intervjuguiden. Testintervjuet gav godt grunnlag for justering intervjuguiden og egen tilnærming.

Min relativt detaljerte tematiske og personsentrerte intervju guide viste seg i praksis som lite egnet. Spørsmålene var for mange, for spesifikke og bidro således til å forvirre informanten. Intervjuguiden ble ikke endret, men jeg fikk en klar oppfatning av at den ble brukt feil. Min neste test intervju tok derfor utgangspunkt i intervju guidens 3 tidsperspektiver før, under og etter. Jeg formulerte derfor et spørsmål til hvert tidsperspektiv: Hvilke forventinger hadde du til prosessen? Hvordan var det mens dere hold på? Hvordan er det nå? I tillegg ble etter perspektivet utdypet med følgende spørsmål: Hva var viktigst for deg? Den opprinnelige intervju guiden ble brukt for å kvalitetssikre intervjuenes innhold og tematiske struktur.

### 3.3.3 Forberedelse til intervjusituasjonen

Forskningintervjuet er basert på interaksjon, og kunnskapen fremkommer gjennom dialog mellom intervjuer og informant (Kvale, 1997). Det bør etableres et tillitsforhold og en atmosfære som gjør det mulig for informanten fritt å gi uttrykk for opplevelse og følelser (Kvale, 1997, s. 73). God atmosfære i intervjusituasjonen, fokus på tillit, samt minimering av sosial avstand betones også som viktig for intervjuets kvalitet (Thagaard, 2009).

Min forberedelse innebar derfor planlegging av fasene før, under og etter selve intervjuet. Jeg planla å starte intervjusituasjonene med å klargjøre informantens forventninger, også beskrevet som innledende briefing (Kvale, 1997). Jeg ønsket med dette på en uformell måte å skape en god dialog ved å spørre om informantenes utdanning, erfaring, interesse og arbeidsoppgaver ved skolen, dette som oppvarming til selve intervjuet. Videre ble personvern og forskningsetiske retningslinjer gjennomgått og samtykkeerklæring signert.

### 3.3.4 Intervjuenes praktiske gjennomføring

Intervjuene forløp i henhold til plan og intervju guide. Jeg ble imidlertid bevisst på min egen rolle og manglende erfaring i selve intervju situasjonen. Ved slutten av hvert intervju ble det gjennomført debrifing der informanten fikk mulighet til å fortsette samtalen, utdype eller

tilføre nye perspektiver ved behov (Kvale, 1997). Jeg hadde gode tidsmarginer og lyttet gjennom intervjuene samme dag. Dette medførte fortløpende justering av min egen atferd, samt mulighet for tematisering og tolkning av innholdet.

### 3.3.5 Tolkning og forberedelse til analyse i intervjusituasjonen

Kvale (1997) påpeker viktigheten av å foreta fortetting av meningsinnhold og fortolkninger allerede i en intervjusituasjon, dette som forberedelse til et senere analysestadium. Dette kan gjøres gjennom å tolke utsagn og formulere tolkningen overfor informanten (Kvale, 1997). Gjennom dette kan tolkningens gyldighet avkrefte eller bekrefte (Kvale, 1997).

Gjennom intervjuene ble det foretatt hyppige oppsummeringer der informanten kunne bekrefte eller avkrefte min forståelse av deres utsagn. Dette kan ha bidratt til å styrke mine funns interne og eksterne validitet, samt den interne reliabilitet.

## 3.4 Transkribering

Transkribering av intervjuene ble foretatt fortløpende under den uken datainnsamlingen fant sted. Det ble vurdert som gunstig fordi intervjuene da fortsatt fremsto som fersk vare. Teknisk ble opptakene transkribert ord for ord, inklusive pauser, kremting, host og komma i den ordlyd og dialekt informanten formulerte seg. Resultatet ble transkriberte tekster med en utpreget levende og muntlig form.

### 3.4.1 Tematisk kategorisering

Umiddelbart etter transkribering foretok jeg en grov, tematisk kategorisering. Mitt utgangspunkt var intervju guidens tematiske struktur, samt tidsfasene før, under og etter. De 6 intervjutekstene ble senere individuelt tematisert i kategorier som vist i tabell under.

Tabell 1. Tematisk tabell for tematisering av transkriberte intervjuer.

Forventninger til prosessen	Opplevelse av prosessen	Resultater av prosessen	Forslag til forbedringer av den nye struktur
-----------------------------	-------------------------	-------------------------	--

### 3.4.2 Tematisk meningsfortetting og koding

Etter individuell tematisering av tekstene knyttet jeg datamaterialet sammen til en helhet gjennom tematisk meningsfortetting. Videre ble de transkriberte tekstene kodet i tematiske hovedkategorier. Etter dette fulgte arbeidet med meningsfortetting og systematisering av informantenes utsagn. Formålet med dette var å få oversikt over det empiriske materialet som helhet og systematisere dette på en for meg meningsfull måte. Tematiske hovedkategoriene ble supplert med underkategorier gjennom hele prosessen. Utsagn definert som vesentlige og deskriptive ble noterte med henvisning til sidetall og avsnitt slik at disse kunne hentes frem på et senere tidspunkt. Jeg valgte å skille mellom kognitivt og emosjonelt baserte utsagn. Videre valgte jeg å skille mellom en individuell og kollektiv opplevelsedimensjon. Under følger oversikt over tema, hovedkategorier og underkategorier generert gjennom systematisering av mitt empiriske materiale.

Tabell 2. Tabell for systematisering av de transkriberte intervjuer.

Forventninger til prosessen:	Opplevelse av prosessen:	Opplevde resultater av prosessen:	Forslag til forbedringer:
Tematisk/kognitiv dimensjon:	Tematisk/kognitiv dimensjon:	Tematisk/kognitiv dimensjon:	Tr.leder rolle:
Personlig emosjonell dimensjon:	Personlig emosjonell dimensjon:	Personlig emosjonell dimensjon:	Ansettelse:
Kollektiv emosjonell dimensjon:	Kollektiv emosjonell dimensjon:	Sosial kulturell og relasjonell dimensjon:	Etisk refleksjon:
			Fokusområder for fremtidig utvikling:

Tematisering, meningsfortetting og kategorisering medfører fare for feilaktig tolkning, samt reduksjon av materialets kvalitative verdi. Samtidig fordrer fremstilling av kvalitativt material systematisk reduksjon. Reduksjon og fortetting av mitt empiriske material ble derfor utført refleksivt, over tid og med varsomhet (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Utvalg ble foretatt med referanser til side og avsnitt i det aktuelle transkriberte intervju (se tabell 2.). Dette ga meg mulighet til å validere egne tolkninger og korrigere funnenes retning.

### 3.5 Evaluering av metodebruk

Jeg har gjennom planlegging og gjennomføring vektlagt en detaljert design der alle deler refererer til problemstilling og forskningsspørsmål. Prosessvalidering og justering av metode er foretatt fortløpende. I tillegg har jeg vektlagt et refleksivt fokus på egen atferd og tilnærming. Videre er transparens vektlagt gjennom detaljerte beskrivelser. Mitt kompetansenivå har imidlertid økt gjennom selve prosessen. Dette kan ha påvirket intervjuenes kvalitet grunnet forskjeller i praktisk gjennomføring. Jeg vil senere i pkt. 6.3 – 6.3.5 evaluere min metodebruk, design og tilnærming som helhet.

Jeg har nå beskrevet metodisk tilnærming og prosess fra planlegging til gjennomføring av datainnsamling. Marjattametodens opplevelsesdimensjon utgjør grunnlaget for mitt empiriske materiale. Kunnskap om Marjattamethoden kan således danne viktig kontekst og referanseramme for forståelse og tolkning av mine funn. Jeg vil derfor nå beskrive Marjattamethoden basert på empirisk litteratur før mine funn presenteres.



#### 4. Funn

Min problemstilling etterspør informanters opplevelse av Marjattametodens verdibaserte ledelses- og kvalitetsutviklingsprogram. Kunnskap om metoden kan gi et utvidet grunnlag for forståelse av informantenes opplevelse. Jeg har derfor valgt å beskrive Marjattametoden som første del av kapittel 4 før resultatene av min intervjuundersøkelse presenteres. Beskrivelsen er basert på skriftlig kursmateriell fordi det ikke foreligger annet publisert materiale eller forskning som beskriver metoden. Kursmateriell kan defineres som empirisk litteratur (APA guide, 2010; Bryman, 2012). Derfor er beskrivelsen plassert nærmere empiri enn teori. Denne danner også grunnlag for mitt diskusjonskapittel der både Marjattametodens teoretiske posisjon, metodens virkninger og informantenes opplevelsesdimensjon drøftes.

Innledningsvis redegjør jeg for metodens historie og opphav. Videre følger beskrivelse av metodens innhold som også relateres til relevante deler av teorikapittelet. Avslutningsvis oppsummeres metodens innhold fra et teoretisk perspektiv og mulige utfordrende elementer ved denne drøftes.

Begrensning og avgrensning: Utvalget er basert på relevansdekning, egen tolkning av materialet og er begrenset av dette. Beskrivelsens omfang er avgrenset av oppgavens format.

##### 4.1 Marjattametodens historie og opphav

Metoden er navngitt etter Marjatta, en dansk sosialterapeutisk virksomhet som ivaretar 75 barn og 100 voksne mennesker med spesielle behov (Marjatta, 2013). Virksomhetsområdet er drift av skole, verksteder, boliger, samt kultur og fritidstilbud. Marjattas ide og verdigrunnlag er basert på Rudolf Steiners filosofiske og pedagogiske impuls, antroposofi (Marjatta, 2013).

Marjatta ekspanderte på et tidspunkt kraftig. Dette medførte etablering av flere enheter og behov for endring av organisasjons og ledelsesstruktur. Marjattas daværende leder Lisbet Kolmos etablerte et samarbeid med Ejvind Nilsen. Sammen utviklet de en helhetlig metode for omstrukturering, kvalitets- og ledelsesutvikling av virksomheten.

Ejvind Nilsen har lang erfaring med verdibasert ledelse og organisasjonsutvikling i privat og offentlig sektor gjennom EN TeamUdvikling (Ejvind Nilsens konsulentfirma for organisasjons og ledelsesutvikling). Kursmaterialet er basert på flere ledelsesteorier,

organisasjonsteorier og psykologiske retninger. Det teoretiske grunnlag for Marjattametoden er utarbeidet av Ejvind Nilsen og hans konsulentnettverk. Dette er bearbeidet videre i nært samarbeid med Lisbet Kolmos. Metoden er gjennom dette tilpasset for bruk i antroposofiske virksomheter. Ejvind Nilsen er også sertifisert som management konsulent. Marjattametoden er derfor underlagt etiske regler i henhold til ICCMC sine standarder (International council of management consulting institutes).

Marjattametoden har siden 2007 blitt brukt som mal for verdibasert ledelses- og kvalitetsutvikling. I Skandinavia er metoden benyttet av Steinerskoler og sosialterapeutiske virksomheter med Lisbet Kolmos og Ejvind Nilsen som prosessledere.

#### 4.1.1 Marjattametodens metodiske tilnærming: Verdi, mål og handling

Marjattametoden fokuserer innledningsvis på kartlegging av organisasjonens felles verdier. Med dette menes beskrivelse av organisasjonens kjerneoppgaver og styrende verdier for utførelsen av disse. Dette relateres også til organisasjonens idegrunnlag (Marjattametoden, 2007).

Metoden som benyttes betegnes som verdi, mål og handling:

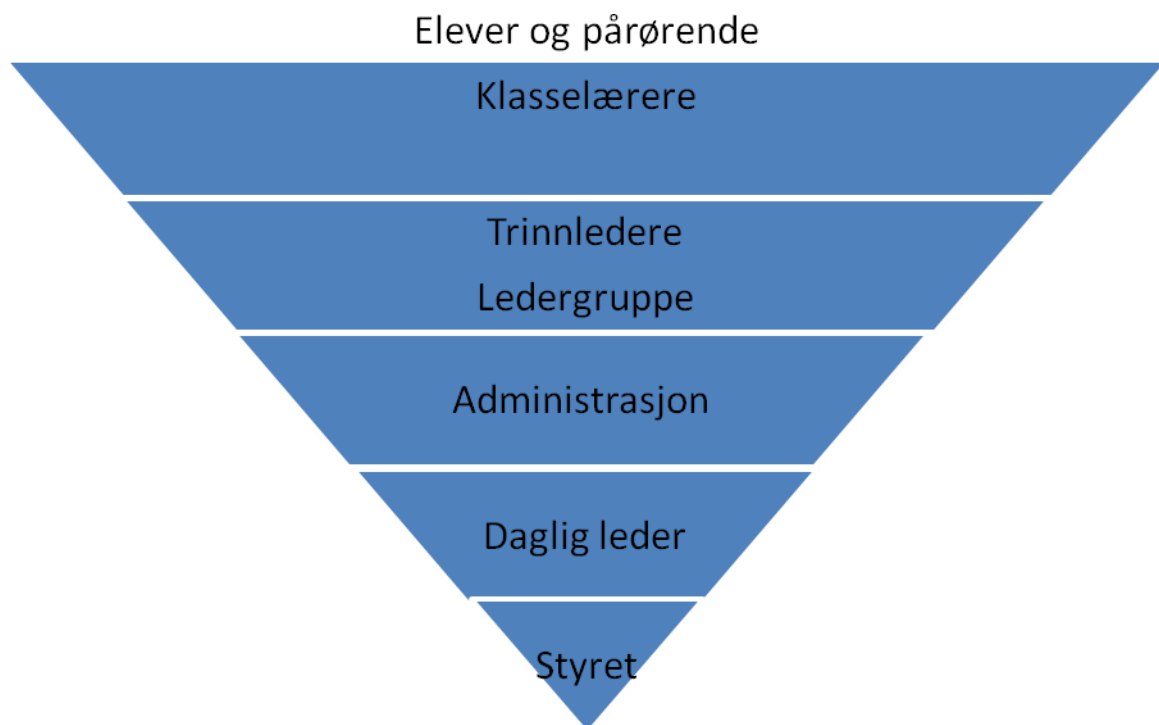
1. Det er verdifullt at: Beskrivelse av felles grunnleggende verdier relatert til kjerneoppgaver.
2. Derfor vil vi: Målformulering basert på grunnleggende verdier.
3. Helt konkret gjør vi: Beskrivelse av konkrete handlinger/praksis som er i tråd med grunnleggende verdier og bidrar til å oppfylle beskrevne målformuleringer (Marjattametoden, 2007).

Marjattametoden beskrives som inkluderende. Alle organisasjonens medlemmer er i prinsipp like viktige og skal sammen bidra til formulering av organisasjonens overordnede verdi, mål og handlingsgrunnlag. Dette bearbeides videre i den enkelte enhet/avdeling for tilpasning til aktuelle arbeidsoppgaver/ansvarsområder. Bred delaktighet i denne prosessen beskrives som vesentlig. Dette er ment å styrke graden av eierskap og forpliktelse. Det inkluderende aspekt ligger i metodens 3 nivåer og medlemmenes utforming av verdi, mål og handlingsgrunnlaget

for sitt eget arbeid. Ansvarligheten består i at de samme medlemmer også i praksis må forholde seg til den struktur de har bidratt til å utvikle.

#### 4.1.2 Organisasjonsstrukturell og ledelsesteoretisk tilnærming

Marjattametoden benytter en omvendt pyramide som modell for sitt organisasjonskart.



Figur 6. Organisasjonskart for skole. Kilde: Marjattametoden (2007).

Målgruppen for organisasjonens aktiviteter er plassert på toppen av pyramiden. Styret, daglig leder administrasjon ledergruppe, enhetsledere og støttefunksjoner utgjør et omvendt hierarki hvis formål er å støtte organisasjonens aktiviteter. Organisasjonen beskrives derfor som en ikke-hierarkisk struktur.

#### 4.1.3 Kompetansekartlegging

Ved endring av ledelsesstruktur vektlegger Marjattametoden kartlegging av kompetanse og personlig egnethet. Garuda sine personlighetstester benyttes til kartlegging av lederes egnethet og kompetanse (Garuda: Internasjonalt rekrutteringsfirma). Dette kan lett bli oppfattet som en sårbar prosess. For å ufarliggjøre dette velges et resursperspektiv. Mantraet er at alle gjør sitt beste, selv om dette ikke alltid er godt nok (Marjattametoden, 2007). Videre hevdes at samsvar mellom oppgaver, kompetanse og personlig egnethet skaper både trivsel og effektivitet. Kompetansekartleggingens mål er å knytte riktig kompetanse til riktig oppgave.

#### 4.1.4 Intern og ekstern transparens

Marjattametoden vektlegger utarbeidelse av presise arbeids- og funksjonsbeskrivelser. Disse er ment å tjene følgende formål: 1. Definisjon av funksjoner og arbeidsoppgaver nyttet til aktuelle stillinger slik at dette er kjent for personen det gjelder. 2. Definisjon av funksjoner og arbeidsoppgaver slik at dette er kjent for øvrige medlemmer av organisasjonen og eksterne samarbeidspartnere. Resultatet er ment å styrke organisasjonens interne og eksterne transparens.

#### 4.1.5 Den formelle lederrollen

Marjattametoden beskriver ledelse som ”å ta initiativ til, og sørge for at vi sammen finner ut hvor vi skal hen og hvordan vi kommer dit” (Marjattametoden, 2007). Ledelsestilnærmingen fremstår med dette som både personfokusert og prosessfokusert.

Den gode leder er åpen, ærlig, direkte, målrettet og rolig. Gjennom dette fremstår leder som aktivt lyttende, spørrende og oppmerksom, men på den andre side målrettet, analyserende og besluttsende. Når alt fungerer er ledere støttende inspiratorer på bunnen av organisasjonskartet. Når ting ikke fungerer forventes at de samme ledere griper inn, korrigerer og tar nødvendige beslutninger med vennlighet som fremgangsmåte. Marjattametodens omvendte pyramide fremstår som ikke-hierarkisk med en tilsynelatende flat eller distribuert lederstruktur. Det er allikevel tydelig at ledere besitter klare, formelle maktposisjoner.

Jeg har nå kort beskrevet Marjattametoden på bakgrunn av empirisk litteratur. Jeg vil nå relatere deler av metodens innhold til teoretiske aspekter presentert i mitt teorikapittel.

#### 4.1.6 Teoretisk og metodisk posisjonering av Marjattametoden

I Marjattametodens nivå 1 utarbeides organisasjonens verdigrunnlag. Dette representerer et bevisst arbeid med organisasjonens verdier, kultur og praksis. Prosessen kan oppfattes som et ritual, og verdiene som fremkommer betraktes som symboler på organisasjonens identitet. Dette kan også relateres til en symbolsk fortolkningsramme (Bolman & Deal, 2009). Prosessen er ment å skape eierskap, mening og motivasjon gjennom et bevisst arbeid med verdier. Metodisk oppnås dette ved at ubevisste verdier i form av grunnleggende underliggende antagelsers drøftes i forhold til forfektede verdier (Schein, 1987). Formålet er økt samsvar mellom personlige verdier og organisasjonens verdier. Gjennom dette kan organisasjonens kultur og praksis på en bevisst måte artikuleres og endres (Schein, 1987).

Marjattametodens verdi, mål og handlingskonsept har klare paralleller til Bush (2012) sine modeller for verdibasert ledelse. Verdi, mål og handling har mange fellestrekk med et ”språksskapende, problemløsende og målformulerende samspill” (Bush, 2012, s. 99). Marjattametoden avgrenser imidlertid bred delaktighet i prosessen til en implementerings og utviklingsfase. Bush (2012) beskriver på sin side en verdibasert ledelsesprosess med bred delaktighet som kontinuerlig pågående. I motsetning til Bush (2012) fremhever Marjattametoden myndiggjorte ledere med formelle maktposisjoner som griper inn ved avvik. Sentralt i Bush (2012) sine modeller er imidlertid bred delaktighet i ledelsesprosessen og ledere med uklare maktposisjoner.

#### 4.1.7 Oppsummering

Marjattametoden fremstår som et helhetlig program for verdibasert ledelse- og kvalitetsutvikling. Metoden fokuserer innledningsvis på utforming av organisasjonens verdi, mål og handlingsgrunnlag. Bred delaktighet beskrives som en grunnleggende forutsetning for denne prosessen. Dette er ment å bidra til lojalitet og eierskap. Målet er samsvar mellom forfektede og praktiserte verdier (Schein, 1987). Prosessene beskrives som målrettede, men også refleksive og meningsfulle med selvstendig verdi.

Marjattametodens strukturelle tilnærming er beskrevet som ikke-hierarkisk. Dette illustreres av et organisasjonskart utformet som en omvendt pyramide. Ledere befinner seg på bunnen av kartet som støttefunksjoner for organisasjonens aktiviteter. I tillegg vektlegges organisatorisk transparens, internt og eksternt. Med dette menes viktigheten av at ansvarsområder, oppgaver og funksjoner er tydelig beskrevet slik at alle vet hvem som har ansvar for hva. Målet er et tydelig forhold mellom myndiggjøring og ansvarliggjøring.

Ledelsesstrukturen i en driftsfase er tradisjonell og personfokusert der enhetsledere sammen med daglig leder utgjør en ledergruppe. I forhold til selve lederrollen vektlegges prinsipper som vennlighet, åpenhet og dialog. Verdi, mål og handlingsgrunnlaget er ment å være normativt retningsgivende for organisasjonen og ledelsens praksis. Det er imidlertid tydelig at ledere besitter klare maktposisjoner gjennom myndighet til å gripe inn hvis praksis avviker fra organisasjonens verdi, mål og handlingsgrunnlag (Marjattametoden, 2007).

Det interne samspill baseres på et resursorientert menneskesyn. Utgangspunktet er at gode intensjoner ligger til grunn for menneskets handlinger, selv om resultatene i praksis kan være lite hensiktsmessige. Prinsippet for konflikthåndtering er å oppfordre de stridende parter til selv å løse sine konflikter. Dette gjøres ved at de deler sin opplevelse av en situasjon uten å anklage den andre part med vennlighet og respekt som fremgangsmåte. Dette er ment å fremme en åpenhetskultur hvor konflikter kan avstedkomme læring og utvikling. Ledere plikter imidlertid å bidra til konfliktløsning om de involverte parter ikke klarer dette selv.

Jeg har nå kort beskrevet Marjattametoden på bakgrunn av empirisk litteratur og drøftet dette mot deler av teorikapittelets innhold. Jeg vil nå kort drøfte utfordrende sider ved metoden.

#### 4.2 Delaktighetsprinsippets utfordringer

Marjattametoden fremstår som inkluderende og demokratisk. Dette forutsetter imidlertid at alle organisasjonens medlemmer har deltatt i utformingen av organisasjonens verdi, mål og handlingsgrunnlag. Videre at alle opplever eierskap til det endelige resultat. Felles for Marjattametoden og Bush (2012) sine VBL modeller er at graden av delaktighet kan diskuteres. Grunnleggende verdier kan i praksis være preget av karismatiske enkeltpersoner og formelle ledere. Verdier kan også brukes som styringsredskap for sosial kontroll der de som ikke forholder seg til organisasjonens målverdier eller instrumentelle verdier kan utsettes

for sosiale sanksjoner (Bush & Dehlin, 2012). Verdier kan gjennom dette brukes til intensjonell påvirkning, maktutøvelse og bevisst manipulasjon av kultur (Schein, 1987).

#### 4.2.1 Strukturelle utfordringer

Marjattametoden benytter den omvendte pyramide som organisasjonskart. I tillegg vektlegges bred delaktighet i verdiutviklingsprosesser. Den inkluderende, ikke-hierarkiske tilnærming virker imidlertid å være mest fremtredende i implementeringsfasen. Det kan stilles spørsmålstegn ved om metodens ledelsesstruktur gir rom for den samme grad av delaktighet i en driftsfase. Marjattametodens ledelsesstruktur fremstår som tradisjonell og hierarkisk med enhetsledere som sammen med daglig leder utgjør en ledergruppe. Daglig leder og ledergruppe utgjør med dette en sentral maktfaktor. Det fremgår ikke med tydelighet hvordan organisasjonens medlemmer strukturelt skal kunne delta i ledelsesprosessen på et overordnet nivå uten at ledere benyttes som budbringere.

#### 4.2.2 Motivasjon og eierskap

Marjattametoden fremhever bred delaktighet og en ikke-hierarkisk struktur som sentrale virkemidler. Ledelsesoppgaven er å støtte organisasjonens medlemmer i deres daglige arbeid. Delaktigheten virker å være mest fremtredende i implementeringsfasen når organisasjonens verdi, mål og handlingsgrunnlag utvikles. Det kan stilles spørsmålstegn ved om metodens strukturelle tilnærming gir mulighet for delaktighet på overordnet nivå for de som ikke tilhører en ledergruppe. Ledelsesprosessen kan derfor i praksis oppleves som ekskluderende og instruktiv av de som ikke selv er ledere. Dette rokker ved delaktighetsprinsippet. Det kan derfor diskuteres hvorvidt Marjattametoden i praksis er en ikke-hierarkisk struktur. Mangelfull innflytelse på egen arbeidssituasjon kan også føre til svekket indre motivasjon (McGregor, 1960; Argyris & Schön, 1974; Bolman & Deal, 2009). Motivasjon og eierskap etablert i en implementeringsfase gjennom bred delaktighet kan derfor lett forvitte i en driftsfase.

Jeg har nå beskrevet mulige utfordrende elementer ved Marjattametoden basert på empirisk litteratur. Jeg vil nå presentere mine funn basert på 6 informanters opplevelse av Marjattametodens implementering og virkning ved en norsk Steinerskole.

### 4.3 Empiriske funn og analyse

Mine funn er presentert gjennom skjematisk tematisering. Tabellenes tittel angir tematiske hovedkategorier. Tabellenes innhold angir underkategorier generert gjennom koding av mitt empiriske material. Tallene bak underkategoriene angir hvor mange av de 6 informanter som i intervjusituasjonen har berørt de aktuelle temaer. Mine funn beskrives sammen med sitater som belyser både tema og prosessens opplevelsedimensjon. Mine beskrivelser er basert på seleksjon, relevansdekning og har derfor en analytisk karakter. Analyse fremstår derfor som en integrert del av pkt. 4.3.1 - 4.9.5. Beskrivelse av informantenes kontekst og tolkning av funn vil utdypes videre i mitt diskusjonskapittel, pkt. 5.0 – 5.7

Avgrensning: Utvalg er fremkommet gjennom tematisering og kategorisering. Tallene angitt i mine tabeller beviser ikke funnenes kvantitative gyldighet, men angir deres tematiske retning.

#### 4.3.1 Forventninger til prosessen.

Tabell 3. Informantenes forventninger til prosessen.

Bedre struktur, ryddighet og tydelighet i organisasjonen: (5).
Transparens/gjennomsiktighet i organisasjonen eksternt/internt: (3).
Mindre tid til administrasjon, mer tid til undervisning: (4).
Bedre prosesser og mer effektiv drift: (4).
Ansvarlig og tydelig ledelse (3).

Forventningene til Marjattametoden var i hovedsak knyttet til struktur og ledelse. 5 av 6 informanter forventet bedre struktur, ryddighet og tydelighet i organisasjonen. 3 av 6 informanter forventet eksplisitt en tydelig og ansvarlig ledelse der ansvar adresseres til personer fremfor grupper. Den gamle organisasjonsstruktur ble beskrevet som rotete, uklar og ineffektiv til tross for mye god vilje og høy kompetanse. Informantene etterspurte en mer effektiv organisasjonsform der en ledelse tok seg av administrative oppgaver slik at lærere kunne konsentrere seg om undervisning. Under den gamle struktur var alle mer eller mindre



deltagende i ledelsesprosessen gjennom kollegiemøter og komitéarbeid. Dette beskrives som både ineffektivt og tidkrevende:

”Hele kollegiet satt da og diskuterte skal vi bruke stifter eller blokker (fargestifter, intervjuers anm.), hva slags verktøy skal vi ha i håndarbeidstimene i 3. og 4. klasse og masse sånne detaljer som var irrelevant for de som jobber på ungdomstrinnet eehhh...det gikk det hele tiden masse, masse av ...og det varte jo til vi var ferdig... klokken 12 (om natten, intervjuers anm.) liksom (latter)”....

Forventningene var også knyttet til bedre intern og eksternt transparenss der alle vet hvem som har ansvar for hva. Det ble forventet at skolen som konsekvens av dette kunne fremstå som mer ryddig, solid og tillitsvekkende overfor foreldre og eksterne samarbeidspartnere:

”I en Steinerskole er det veldig mange...eller mye som er ”løst” på en måte...vi er veldig frie og kreative (latter)...men for at det skal være tillitsvekkende i forhold til foreldre og omgivelser er det kjempeviktig at en del ting er...veldig sånn ryddig ...og klart, at det ikke blir noe tull, altså at enkelte områder kan man liksom ikke rote og surre”.

Den gamle organisering var bygget opp rundt ansvarsgrupper i større grad enn ansvarlige personer. Ansvarliggjøring av personer fremfor grupper ble av flere beskrevet som en klar forventning:

”Jeg har vært pådriver for å ansvarliggjøre personer..... ehhh..at det ikke er en gruppe som har ansvar, men personer..... Tydelig ledelse kan du sette.....tydelige og ansvarliggjorte ledere”.....

#### 4.3.2 Holdninger til prosessen

Jeg har nå beskrevet informantenes forventninger til prosessen på et kognitivt plan. Jeg vil nå beskrive deres holdninger og følelser til Marjattametoden.

Tabell 4. Den emosjonelle dimensjon: Informantenes følelser/holdninger til prosessen.

Positiv: (4).

Avventende (1).

Skeptisk: (1).

4 av 6 informanter beskrev sin holdning som positiv i forkant av Marjattametodens implementering. De to andre forholdt seg henholdsvis avventende og skeptisk. Informantene opplevde stemningen i organisasjonen og blant sine kolleger som positiv og begeistret:

”Jeg tror jeg var veldig positiv!....Det var det jeg opplevde i hvert fall...at...det var...eehh...ja...at de klarte å begeistre forsamlingen, kollegene”.

Samtlige informanter registrerte holdningen til Marjattametoden i kollegiet som overveiende positiv, men bemerket at 3 – 4 personer var uttalt skeptiske. Den uttalte skepsis dreide seg om overgangen fra flat struktur til formalisert lederskap:

”Vi hadde jo hatt en såkalt flat struktur...nå ville det jo bli en mer hierarkisk struktur...selv om ingen ville beskrive det på den måten”....

”Vi har kanskje noen konservative.....eehhmmm de konsensus folkene eeehh..som er veldig...var veldig skeptisk til å gi makt, mandat og myndighet ....til ledere....som prøvde å bremse litt i prosessen,..men i ettertid har jeg ikke hørt noe”...

#### 4.3.3 Beslutning og implementering

Understående kategorier referer til opplevelsen av beslutningsprosessen da Marjattametoden ble valgt som modell for skolens organisasjonsendring.

Tabell 4. Informantenes opplevelse av beslutningsprosessen (kognitiv dimensjon).

Demokratisk åpen prosess besluttet av kollegiet: (5)
Sterkt initiativgruppe/enkelt personer som pådrivere: (6).
Usikker på hvordan beslutningen ble tatt: (1)

5 av 6 informanter beskrev beslutningsprosessen som åpen og demokratisk. Samtlige påpekte at en initiativgruppe sto i spissen for dette. Opplevelsen av beslutningen som en demokratisk prosess støttes av flere utsagn:

”Jeg tror aldri jeg har hørt noen som har sutra over at dette her har blitt tredd ned over hodet eller blitt påført utenifra eller bestemt fra noen....ehhhh.....vi brukte veldig...ehhh vi brukte god tid på.....brukte mye planleggingsdager på å...og tydeliggjøre modellen og at vi hadde prøvetid og evalueringer og masse sånne ting.... Modellen var

åpen...inkluderende....demokratisk ... og...mmm... bejaet av flertallet, ja... det er min klare opplevelse av det”.

Det ble også uttrykt hvordan et skeptisk mindretall opplevde beslutningsprosessen:

”Det var noen få som...gav uttrykk for at de var skeptiske, men det var ikke mer en 3 – 4 støkker, toppen.....Jeg selv var skeptisk helt fra starten, men det var vanskelig å stå i mot. ...Samtidig så jeg at det systemet vi hadde fra før...det måtte... det trengtes en forandring om vi skulle komme videre for det var heller ikke optimalt fungerende slik det var”.....

#### 4.4 Opplevelse av prosessen: Hvilke temaer var viktigst for informantene?

Understående kategorier referer til hvilke tema informantene opplevde som mest betydningsfulle under arbeidet med Marjattametoden.

Tabell 4. Metodens kognitive tematiske dimensjon: Hva var viktigst for informantene?

Den omvendte pyramide: (5).

Organisasjons og ledelsesstruktur/ansvarsfordeling/valg av ledere: (5).

Kollegiale forhold/vennlighet som metode/gå til den det gjelder: (5).

5 av 6 informanter fokuserte tematisk på den omvendte pyramide, ledelsesstruktur, ansvarsfordeling og valg av nye ledere. Dette korrelerer godt med informantenes sterke strukturelle forventninger i forkant av prosessen. For 2 av 6 informanter var det tematiske fokus knyttet til interaksjon og kollegiale forhold. Punktene er beskrevet under i kronologisk rekkefølge.

##### 4.4.1 Den omvendte pyramide

5 av 6 informanter oppfattet i implementeringsfasen den omvendte pyramide som en ikke-hierarkisk struktur til tross for etablering av et formelt lederskap. Denne opplevelsen er imidlertid knyttet til implementeringsfasen før den nye struktur var etablert. Modellen skapte stor entusiasme blant flertallet av informantene, muligens fordi det kulturelt ble opplevd som korresponderende med den tidligere flate struktur. Entusiasmen bar også preg av en emosjonell forventning til ledelse som et støttende element:

”Ja... det må være den der tanken om at...lederen er på bønn på en måte og server de som er oppover i systemet...og at den som står i klasserommet på en den som på en måte er på toppen, ja.... Nemmelig... den dere omvendte pyramiden, ja det er nok det som var det viktigste”...

#### 4.4.2 Organisasjons og ledelsesstruktur/ansvarsfordeling/valg av ledere

5 av 6 informanter fokuserte tematisk på den nye ledelsesstruktur og ansvarsfordeling. Fokuset var jevnt fordelt mellom forventningen om å bli avlastet fra administrative oppgaver og utfordringer ved å bli fratatt denne type ansvar. Videre var 5 av 6 informanter opptatt av utfordringer forbundet med valg av ledere. Dette ble knyttet til både leders kvalifikasjoner og selve valgprosessen.

Overgangen fra flat struktur til formaliserte lederposisjoner ble beskrevet som utfordrende for de som før hadde vært aktive i ledelsesprosessen, men under skolens nye ledelsesstruktur mistet sin innflytelse. Andre opplevde det som avlastende å slippe ledelsesansvar:

”Det var mange som satte pris på at de slapp å...å, altså..de kunne være lærere...konsentrere seg om undervisning ....og så var det andre igjen som da ikke (betonet) ble med i ledergruppa...som hadde litt av den samme innstillingen som jeg har... dette med å være med på å påvirke...å være med på å kjenne helheten som nok følte dette som vanskelig. Jeg tror det var det vanskeligste...for de som ønsket å være med i ledelsen og som satt i forvaltningen tidligere og...som ...på en måte ...ikke ble en del av det....Det var ikke noen store protester eller noe sånn...men...kanskje et savn...hos dem”....

Et annet sentralt moment var valg av ledere. Prosessen ble beskrevet som utplukking der aktuelle kandidater ble foreslått. I mange tilfeller eksisterte kun en kandidat. Flere informanter unnlot å kommentere dette, men andre opplevde det som utfordrende og betegnet prosessen som lite demokratisk:

”Jo, det er et....det var en..ehhh..skikkelig øst Tysk valg prosess der,ehh...Du kan svare ja eller nei til en kandidat, og svarer du nei, så får du`n uansett for det finnes ingen motkandidater”....

#### 4.4.3 Vennlighet som metode

5 av 6 informanter fremhevet temaet vennlighet som metode (Marjattametoden, 2007). Flere påpekte imidlertid at dette måtte øves regelmessig over lang tid for å bli en del av organisasjonskulturen:

”Altså dette med vennlighet som metode traff meg veldig...dette med at alle vil det beste....det...det fikk på en måte klangbunn i meg....at folk gjør så godt de kan”.....

#### 4.5 Opplevelsen av prosessen: Stemning og emosjonell dimensjon

Understående kategorier referer til hvilken grunnstemning informantene opplevde personlig og i lærerkollegiet når arbeidet med Marjattametoden pågikk.

Tabell 5. Prosessens emosjonelle dimensjon og grunnstemning, personlig og slik den ble opplevd i lærerkollegiet

Positiv: (4).

Avventende (1).

Skeptisk: (1).

Informantenes holdning til prosessen mens denne pågikk virket å være den samme som i implementeringsfasen. Grunnstemningen ble beskrevet som positiv, selv av et skeptisk mindretall. Flere opplevde eierskap til prosessene fordi de var inkluderende, foregikk i små grupper og pågikk over lang tid. Kursholdere ble også beskrevet som engasjerte og inspirerende.

”Det hadde kanskje ikke gått så elegant hvis vi ikke hadde hatt disse lederne fra Marjatta...de var så tydelige i sin sak....I gruppearbeid ble det bearbeidet en del problemstillinger slik at gjennom det gruppearbeidet, så...ehhh fikk man et helt annet eierforhold til det..... Nei, kanskje det viktigste var selve implementeringen, at dette skjedde i små grupper hvor vi knadde disse problemstillingene.....og og også på den måten gjorde det til vårt eget.....for eksempel verdier, hva er det viktigste satsningsområdet.....hva kan vi gjøre for at det blir oppnådd, og så videre.... Vi hentet ikke en modell fra Danmark, men det.... Vi følte det ble gjort til vårt eget”....

Samtidig uttrykte enkelte skepsis til prosessen på et kognitivt og emosjonelt plan:

”Jeg var aldri overbevist om at dette her var...var den eneste veien å gå for å få en forandring...(lang pause)....men....ehhh....jeg følte at det var ikke noe åpning for å vise den skepsisen....det var bare å stillestående bite det i seg...at sånn ble det”...

#### 4.6 Marjattametodens virkninger: Hvordan ble det?

### ***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket skolens organisasjonskultur i forhold til interaksjon, ledelse og praksis?***

Understående kategorier referer til informantenes innfridde forventninger etter arbeidet med Marjattametoden var avsluttet. Kulturelle endringer utdypes videre under pkt. 4.9.

Tabell 6. Informantenes innfridde forventninger etter innføring av Marjattametoden.

Innfridde forventninger som helhet: (5).
Bedre struktur, ryddighet, tydelighet og effektivitet: (5).
Ansvarliggjøring, intern/ekstern transparens (4).
Mindre tid til administrasjon, mer tid til undervisning: (4).

Majattametodens virkninger korrelerer godt med informantenes innledningsvise forventninger. 5 av 6 informanter beskrev organisasjonens struktur som mer ryddig, effektiv og tydelig, internt og eksternt. Flertallet opplevde i ettertid en mer transparent, effektiv organisasjon med tydeligere ansvarslinjer.

”Vi er mye mer effektive nå enn vi var før...og det er tydelig hvem som har...i hvertfall mye tydeligere enn før hvem som har ansvar for forskjellige saker....og det er kortere veier å gå når man trenger å få noe utført eller gjort....eehmm..., ja...så , så akkurat den biten er absolutt...., jeg synes det er veldig vellykket, uten tvil”...

4 av 6 informanter opplevde å være avlastet fra administrasjon og kunne derfor fokusere mer på undervisning:

”Du er til en viss grad blitt avlastet med enkelte oppgaver....Vi har jo færre komiteer og slikt som vi lærere må delta i....på....utenfor undervisningstida og det setter jeg pris på , for det synes jeg har vært belastende å drive med i tillegg til undervisning....Nå er det en bestemt gruppe som tar seg av den slags (kremt)...så det er det eneste punktet jeg føler at forventningene mine er innfridd, men bortsett fra det så har det blitt annerledes enn jeg hadde trudd”.....

#### 4.7 Utilsiktede konsekvenser av prosessen: Utfordringer og problemområder

Understående kategorier referer til informantenes opplevelse av utilsiktede konsekvenser etter at arbeidet med Marjattametoden var avsluttet.

Tabell 7. Utilsiktede konsekvenser av Marjattametoden. - Utfordringer og problemområder.

Tap av helhetsperspektiv: (4).
Tap av ansvarfølelse: (4).
Distanse til ledelsesprosessen: (4).
Mangel på transparens, innsyn og medbestemmelse: (4).

Til tross for innfridde forventninger medførte prosessen utilsiktede konsekvenser. 4 av 6 informanter betonet tap av helhetsperspektiv, distanse til ledelsesprosessen, samt mangel på transparens, innsyn og medbestemmelse som resultater av den nye ledelsesstruktur. Funnet defineres som signifikant fordi samtlige 4 informanter som ikke selv sitter i lederposisjoner opplever dette. Gjennom dette påpekte informantene tendenser til et svekket ansvar for helheten hos de som ikke sitter i lederposisjoner. Flere påpekte at effektiviteten på et strukturelt plan har hatt sin pris i form av et svekket helhetsperspektiv. De utilsiktede konsekvenser er punktvis beskrevet under.

##### 4.7.1 Tap av helhetsperspektiv

Den nye effektive ledelsesform beskrives å ha hatt sin pris. Flere informanter refererte til den tidligere ineffektive organisasjonsstruktur og antyder at denne til tross for sine svakheter hadde styrket skolens helhetsperspektiv:

”Før, den tida når vi var ”ueffektive” var vi også mer samlet...alle, ikke sant...det vil si at vi hadde...ehhh... mer tid i det store kollegiet med alle...og vi hadde klassegjennomganger, det vil si beskrivelser og gjennomgang av klasser og elever i mye større grad for alle...sånn at jeg tror jeg visste hva alle elevene het....Hvis jeg jobba i barne trinnet visste jeg ganske mye om det som foregikk i ungdomstrinnet og videregående trinn, det var mye mer innblikk .....mye mer grep om helheten på en måte....Det er noe som må ligge i bann tenker jeg, når man driver på med en

Steinerskole, at man..at man har en følelse for helheten, at man har en interesse for helheten da... så den effektiviteten...den har gått veldig sterkt på bekostning av det andre, opplever jeg da”...

#### 4.7.2 Tap av ansvarsfølelse

Ansvar for helheten beskrives som bærende for den aktuelle Steinerskole. 4 av 6 informanter har registrert tendenser til svekket ansvarsfølelse blant skolens medarbeidere. Det ble påpekt at ansvaret i større grad rettes til ledere, dette som konsekvens av den nye formaliserte ledelsesstruktur. Graden av ansvarlighet ble imidlertid fortsatt definert som høy. Flere informanter var imidlertid bekymret for at ansvar for helheten over tid skal svekkes:

”Noe av det flotteste faktisk ved å komme til en Steinerskole var at hvis jeg...så at noe ikke var gjort...så var det mitt ansvar å få det gjort (pause) enten ved å gjøre det sjøl eller ved å påpeke det overfor de som kanskje skulle ha det som oppgave.... Jeg opplever ikke at det er borte...ehhh... men opplever kanskje at det er litt...litt mindre av det, altså at det er litt mer syting...litt mer sånn ”de har ikke gjort det” holdning...men de fleste sier fra, altså og tar ansvar”...

”Faren med det...er jo...nå gir jeg de ortodokse littegrann rett, er at det kan bli litt rektorat...kan bli noe som...man... altså, det får dere ordne, ja dette er et ledelsesproblem, og så dytte det over på dem..... og lederen har bestemt og sånn...så kan det bli noen som kaller... de slemme kaller det for kjerringbrakka (administrasjonens kontorbygg, intervjuers anm.).....litt stygt? (latter).....Så det er noe av det, men ikke mye.

#### 4.7.3 Distanse til ledelsesprosessen

Den nye struktur beskrives som administrativt avlastende, men har også påvirket opplevelsen av delaktighet. Flere opplever distanse til ledelsesprosessen. Dette knyttes til både manglende strukturell delaktighet og mangelfull informasjon. Videre utfordringen mellom å skille mellom saker som betinger bred drøfting og rutinemessige, administrative avgjørelser:

”En utfordring med den nye modellen er...ehhh...muligheten til innsyn i beslutninger....og muligheter til medbestemmelse i saker som jeg synes det er relevant å få lov til å ha en mening i...ehhh...informasjon om at beslutningen er tatt...det er...det er ingen transparent organisme der...det skjer...mye som jeg gjerne ville ha...syntes at hadde vært relevant å vist....som jeg følte jeg hadde bedre oversikt over slik som jeg hadde det tidligere”....



Den nye formaliserte ledelsesstruktur ble beskrevet som effektiv, rasjonell og avlastende. Det har imidlertid også ført til en opplevelse av distanse og fremmedgjøring:

”At alle ikke er med på å diskutere og bestemme alt er praktisk og avlastende...men det er noe med ansvarsfordeling....det kan gjøre det hele litt sånn....ehhh...at du får et litt fjernere forhold til sakene...på en måte...når du ikke er....at du kanskje føler at du ikke er så mye med i ...helheten”...

#### 4.8 Trinnlederrollen: Erfaringer og synspunkter

Understående kategorier referer til informantenes opplevelse av skolens nye struktur med formaliserte trinnledere.

Tabell 8. Kategori 3: Trinnlederrollen: Erfaringer og synspunkter.

Tilfredshet med egen trinnleder (5).
Høy arbeidsmengde/belastning: (6).
Personavhengig: (4).

Samtlige 6 informanter var opptatt av trinnlederrollen og dens funksjon. De 5 informanter som ikke selv var trinnledere uttrykte høy grad av tilfredshet med sine ledere. Utfordringene knyttes i hovedsak til stillingens struktur med mange funksjoner og høy arbeidsbelastning. Dette stiller i følge informantene store krav til både kompetanse og personlig egnethet:

”Det er en stor arbeidsbyrde.... For... trinnledere....jeg ser jo at N.N har veldig mye å gjøre....det er en krevende jobb....jeg vet ikke....alså...det om stillingsstørrelsen ....er i samsvar med det faktiske arbeidet....og da , hvis det er slik, er vi på en måte prisgitt trinnlederne....tenker jeg....Nå er vi heldige med våre trinnledere....men hvis det er noe der...hvis den stillingen....alså hvis det blir for stort...kan det være et svakt punkt....muligens med den strukturen”...

Ledere ble i utgangspunktet valgt for ett år av gangen. Flere informanter påpekte uklarheter vedrørende lederes funksjonstid. Utydelighet og uklar praksis vedrørende dette beskrives å påvirke tilliten til skolens ledelse i negativ retning:

”Det var jo et prøveprosjekt, det her første året....og det ble etter påminnelse evaluert....og de sitter jo bare for et år, og i år har ledergruppen glemt å ta

gjenvalg...eller om...om vi skal fortsette med samme lederen...så ble det bare informert om at nå er vi så langt ute i skoleåret at vi...vi får bare sitte dette året her og såne ting....Det er....det strider veldig mot mine prinsipper.... at man da innrømmer seg slike friheter”....

#### 4.9 Tilknytning til skolen, relasjon, kultur og samhandling

##### ***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket informantenes relasjon til skolen og eget arbeid?***

Understående kategorier referer til informantenes opplevelse av Marjattametodens innflytelse på deres tilknytning til skolen og eget arbeid. Videre refereres til Marjattametodens innflytelse på kollegiale relasjoner og kultur for samhandling.

#### Tabell 9. Informantens tilknytning til skolen og eget arbeid og kollegiale relasjoner og kultur for samhandling.

Uforandret grad av tilknytning før og etter prosessen: (6)
Endret relasjon, ledere og pedagoger (3):

Samtlige 6 informanter beskrev sin tilknytning til skolen og eget arbeid som uforandret etter arbeidet med Marjattametoden. Det bemerkes at flertallet opplevde høy grad av organisasjonstilknytning både før og etter Marjattametoden ble innført. Den nye struktur virker ikke å ha påvirket informantenes tilknytning til skolen og eget arbeid. 3 av 6 informanter beskrev imidlertid organisasjonskultur, relasjoner og samhandling som endret etter innføring av Marjattametoden. Endringene var knyttet til relasjoner mellom lærere og ledere. De to områder er punktvis beskrevet under.

#### 4.9.1 Tilknytning til skole og eget arbeid

Informantenes tilknytning til skolen og eget arbeid fremsto som stabilt høy både før og etter implementeringen av den nye ledelsesstruktur:

”Jeg er så knyttet opp til skolen....det har vært en så viktig del av livet mitt hele tiden så....ehhh....at jeg har liksom aldri tenkt på å gjort noe annet....nei....og aldri hatt en dag hvor jeg liksom har ringt og sagt at....faket en sykdom, for nå gadd jeg ikke mer, liksom”....

Selv om samtlige informanter beskrev sin tilknytning som uforandret føles det nå lettere for enkelte å representere skolen, dette som resultat av organisasjonsendringen:

”Det at vi er mer tillitsvekkende overfor omverdenen, sant når vi, når vi..ehh..er såpass ryddige som vi er, det har vært veldig godt for meg personlig, at jeg føler jeg står mye sterkere når jeg møter foreldrene..., det kan være andre og, selvfølgelig da....at jeg på en måte da, da føler jeg at jeg har ryggdekning så jeg kan føle meg mer trygg og avslappet, det er veldig godt da...det liker jeg”....

#### 4.9.2 Relasjoner og samhandling

3 av 6 informanter beskrev relasjoner mellom lærere som uforandret. 3 informanter opplever imidlertid at relasjonene mellom ledere og pedagoger var endret som resultat av den nye, formaliserte lederstruktur. Det bemerkes at 2 av informantene i utvalget er ledere/har nær tilknytning til administrasjon. Derfor defineres funnet som signifikant. Endringen knyttes til nivåforskjeller og opplevelsen av en hierarkisk struktur:

”Daglig leder var vi jo vant med fra før...Det er kanskje mest det derre delkolegienivået, at det er nytt og noen ganger kan være litt sånn....ehhmm...uvandt.... det har ikke vært direkte negativt....men de har sine ansvar...ehhh...og de må...ganske ofte kjøre gjennom beslutninger, ikke sant...det blir tatt beslutninger...i ledergruppa som vi andre ikke er....særlig involvert i...og så får vi det liksom bare ned...egentlig skulle det være opp, etter den pyramiden, sant (latter)....Det har også en pris da...i det kollegiale...det er liksom noe nytt som har kommi...det er nivåforskjeller....og det kjenner vi jo, ikke sant...det merker vi”...

#### 4.9.3 Forbedringsforslag og fremtidige fokusområder

Understående kategorier referer til informantenes forslag til forbedring av skolens organisasjons og ledelsesstruktur, samt fokusområder for dette:

Tabell 10. Informantenes forslag til videre forbedring av skolens organisasjonsstruktur.

Følgende forhold ønskes drøftet, belyst og utviklet:

Trinnlederrollen (4)

- Kvalifikasjonskrav til ledere.
- Forhold mellom undervisningstid og administrasjonstid.
- Bruk av skolens pedagogiske ressurser: Trinnleder eller klasselærer?
- Trinnlederes valgperiode: Forslagsvis 3- 4 år.

Forslag til forbedring av organisasjons og ledelsesstruktur: (4)

- Uavhengig utvalg ved spørsmål om habilitet.
- Ønske om læreres delaktighet i ansettelsesprosesser (2).
- Ønske om personalsekretær med ansvar for medarbeidersamtaler.

Arbeid med verdigrunnlag og fellesskapsdannende tiltak(6):

- Ønske om fora for prinsipielle spørsmål som angår helheten og vår fremtid.
- Flere fellesprosjekter/tiltak der elever/lærere møtes uavhengig av trinn
- Kontinuitet i felles verdiarbeid (2).
- Kontinuerlig felles målarbeid og etisk refleksjon (2).

Flere informanter kom med forslag til strukturelle endringer. Mange av forslagene etterlyser også en bred evaluering av skolens nye organisering og praksis etter innføring av Marjattametoden. Forbedringsforslagene peker både på justering av ledelsesstruktur og endring av ledelsespraksis.

Samtlige informanter etterlyste også fellesskapsdannende elementer og et videre arbeid med skolens verdigrunnlag. Dette ble betegnet som vesentlig for skolens fremtidige utvikling. Det fremkom flere forslag om prosjekter som inkluderer lærere, elever og skolen som helhet, samt et ønske om å styrke skolens store fellesskap uavhengig av trinn. Videre betegnet 4 av 6 informanter kontinuerlig arbeid med skolens verdigrunnlag og etisk refleksjon som vesentlig for utvikling av skolen og den nye ledelsesstruktur:

” Hva er viktige fellesfaktorer? Hvorfor jobber du her???...ehh....hva er verdien... ved skolen vår?...Ser du noen visjoner?...og punkt en: Hvordan kan du bidra til å realisere det?...Såne spørsmål....At vi holder ting varme underveis....Det kan du sette to streker under....det er....en forutsetning for....at vi lykkes...

Det siste sitat peker på behovet for etisk refleksjon. Videre forholdet mellom individet og gruppens utvikling. I tillegg påpekes viktigheten av at prosessene preges av varme. Med dette menes at dette bør oppleves som meningsfullt for hver enkelt på et personlig plan:

”Modellen kan være en god støtte....men det forutsetter at denne skoleringen, denne bevisstgjøringen, stadig å forsøke å prøve å heve det etiske nivået eeehhh...på alle felt.....Vi må arbeide med felles mål og hvordan kan vi...kan du, ja, den enkelte bidra til at disse målene blir realisert....., det er liksom hele cluet, tror jeg... og den varmen vi snakket om....den er en forutsetning for å lykkes”.....

#### 4.9.4 Oppsummering av funn

Informantenes forventning til Marjattametoden var i hovedsak rettet mot strukturell og ledelsesmessig effektivisering av skolens organisasjon. I etterkant av prosessen var forventningene til dette i stor grad innfridd. Prosessens opplevelsesmessige grunnstemning ble betegnet som positiv både i implementerings- og gjennomføringsfasen. Tematisk var ledelse, organisasjonsstruktur og valg av trinnledere informantenes hovedfokus under selve prosessen. I tillegg opplevde flere Marjattametodens verdier for intern samhandling som inspirerende.

Utilsiktete virkninger av prosessen beskrives som tap av helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen. Redusert ansvarsfølelse for helheten antydes å være en mulig konsekvens av den nye struktur. Informantene foreslo justeringer av både struktur, ledelsespraksis, samt en rekke fellesskapsdannende tiltak som forslag til forbedringer. Disse knyttes til etisk refleksjon, kontinuerlig verdiarbeid og fellesskapsdannende tiltak der elever, lærere og skolen som helhet inkluderes.

Jeg har nå presentert mine empiriske funn basert på informantenes personlige og tematiske opplevelse av Marjattametodens implementering og virkning ved en norsk Steinerskole. Jeg vil nå i mitt diskusjonskapittel beskrive, utdype og drøfte mine funn i forhold til relevante teoretiske aspekter. Videre vil jeg belyse informantenes kontekst og kultur som bakgrunn for forståelse av Marjattametodens virkninger på organisasjons og individnivå.

## 5. Diskusjon

I diskusjonskapittelet beskrives, årsaksforklares og drøftes mine funn. Informantenes kontekst, kultur, mine teoretiske perspektiver og beskrivelsen av Marjattametoden danner grunnlaget for en reflektiv, deskriptiv diskusjon. Formålet er å belyse forholdet mellom empiri, teori, kontekst og kultur. Gjennom dette vil jeg belyse problemstilling og forskningsspørsmål som forberedelse til min konklusjon.

Tematisk berører min diskusjon informantenes sterke strukturelle fokus i deres arbeid med Marjattametoden. Videre drøftes mine funn i forhold til informantenes opplevelse av avstand til ledelsesprosessen og svekket helhetsperspektiv. Avslutningsvis vil jeg drøfte mine funn i forhold til motivasjon, eierskap og ansvarsfølelse.

Avgrensning og begrensning: Utvalg og fokusområder er basert på seleksjon og avgrenset av dette. Utdyping av valgte fokusområder er begrenset av oppgavens format. Fremstillingen er slik jeg vurderer det representativ for mine empiriske funn.

### 5.1 Informantenes strukturelle fokus kontra verdifokus

Inngangsbilletten til Marjattametodens strukturelle endring er et kollektivt verdiarbeid. Verdiene er ment å være det sosiale lim som støtter en strukturell og ledelsesmessig endringsprosess. Bred delaktighet i forhold til et innledende verdiarbeid er ment å skape engasjement, motivasjon, eierskap og gjennom dette bidra til vellykket implementering av en ny organisasjonsstruktur (Marjattametoden, 2007).

Verdier som tematisk fokus fremstår imidlertid ikke som et signifikant funn i min undersøkelse. Mine informanter var mer opptatt av strukturendring og formalisering av lederskap. Funnet kan uavhengig av kontekst forstås som at informantene ikke var spesielt opptatt av verdispørsmål. Samtlige informanter gav imidlertid uttrykk for å besitte til dels sterkt internaliserte verdier knyttet til skolen, det pedagogiske grunnlag og sitt eget arbeid. På bakgrunn av dette finner jeg førstnevnte forklaring lite sannsynlig. Jeg vil derfor utdype kulturelle og kontekstuelle elementer som kan belyse informantenes sterke strukturelle fokus.

Skolens tidligere ledelsesstruktur gav gjennom ukentlige kollegiemøtet muligheter for at alle kunne ta del i diskusjoner som berørte skolens ledelse, verdier, drift og pedagogiske grunnlag.

Informantenes beskrivelser tyder på at slike diskusjoner regelmessig har funnet sted. I tillegg hevdet flere informanter at de ønsket å bli ved den aktuelle Steinerskolen til tross for lav lønn og stor arbeidsmengde. Lærernes engasjement og høye grad av organisasjonstilknytning kan derfor anses å være basert på indre motivasjon. Høy indre motivasjon kan også indikere høy korrelasjon mellom skolens verdier og lærernes personlige verdier.

Et lærerkollegium bestående av individer med høy organisasjonstilknytning og sterkt verdimesig forankring kan over tid ha skapt en kultur der verdibegrepet bevisst og ubevisst fremstår som en sentral størrelse. Om nevnte kulturforståelse legges til grunn, kan endring av ledelsesstruktur ha representert en større forandring for informantene enn videreutvikling av skolens eksisterende verdigrunnlag. Dette kan årsaksforklare informantenes sterke strukturelle fokus. Informantenes forventninger til prosessen var nesten utelukkende knyttet til strukturelle og ledelsesmessige endringer. Dette kan indikere en viss grad av tilfredshet i forhold til skolens verdigrunnlag slik dette ble forvaltet under skolens tidligere organisering.

## 5.2 Innfridde forventninger og utilsiktede konsekvenser

Da prosessen startet var informantenes forventninger knyttet til en ansvarlig, effektiv og tydelig, ledelse, samt avlastning fra administrative oppgaver. Videre en ansvarliggjøring av personer fremfor grupper. Disse forventninger ble i ettertid definert som innfridd. Til tross for dette var informantene ikke fornøyd med tingenes tilstand. Avstand til ledelsesprosessen og tap av helhetsperspektiv ble beskrevet som sentrale utfordringer. Innfridde forventninger på et strukturelt og kognitivt plan kan derfor anses å ha gitt utilsiktede konsekvenser på et emosjonelt og motivasjonelt plan.

Skolens ledelsesmessige endring ble av flere betegnet som en dyd av nødvendighet, dette grunnet ønsket om en mer effektiv drift. Funnene viser at den nye struktur med del kollegier og trinnledere har gitt bedre lokal oversikt og større grad av effektivitet. Trinnlederne er i hovedsak beskrevet som hardt arbeidende, lyttende, dyktige og engasjerte. Det er derfor ingen ting som tyder på at trinnledere kan holdes ansvarlige for de problemområder som er beskrevet. Jeg vil nå drøfte informantenes opplevelse av redusert helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen. Skolens tidligere ledelsespraksis kan bidra til å årsaksforklare dette.

Kollegiemøtene ble av flere definert som lite effektive. Informantene beskriver dette som en arena der alle skolens medarbeidere ukentlig i time etter time diskuterte, fargeblyanter, vaskekluter, ansettelse, filosofi, økonomi og pedagogiske spørsmål i skjønn forening. Selv om kollegiemøtene tilsynelatende var uhensiktsmessige og lite effektive kan de allikevel kan ha tjent to viktige funksjoner: Kollegiemøtet gav alle lærerne mulighet til å delta i ledelsesprosessene. Dette kan også ha styrket deres helhetsperspektiv i forhold til organisasjonen.

Strukturen ble imidlertid definert som lite rasjonell. Flere informanter gav uttrykk for å måtte forholde seg til informasjon og diskusjoner som umiddelbart kun virket å være relevant for en mindre del av kollegiet. Både beslutningsprosesser og møter ble opplevd som tidkrevende. Den nye struktur ble opplevd som langt mer effektiv og velfungerende. Delaktighet i ledelsesprosessene og opplevelsen av et helhetsperspektiv var imidlertid mer fremtredende under skolens tidligere organisering. Flere informanter hevdet derfor at effektiviteten har hatt sin pris.

Skolen har endret seg fra å være ett land til å bli flere delstater, rent administrativt. En naturlig konsekvens er at kollegiene ved hvert trinn behandler lokale saker og at en ledergruppe tar ansvar for overordnede beslutninger som angår skolen som helhet. I tillegg behandles flere saker av færre personer grunnet en formalisert ledelsesstruktur. Med unntak av trinnledere, daglig leder og administrasjon er følgelig svekket helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen en logisk konsekvens av skolens strukturendring.

Avstand til ledelsesprosessen og svekket helhetsperspektiv kan forklares som resultat av endret ledelsesstruktur, samt utradering av det gamle lærerkollegiet som forum og besluttende organ. Dette var imidlertid konsekvenser som på forhånd var drøftet inngående. Dette burde følgelig ikke ha kommet som noen overraskelse. Informantenes tilbakemeldinger tyder imidlertid på at resultatet allikevel ikke ble slik de hadde tenkt, dette til tross for innfridde forventninger.

Kognitivt og strukturelt sett var forventningene oppfylt til punkt og prikke. Flere av informantene refererer imidlertid til en følelsesmessig dimensjon i sine beskrivelser av utfordringene ved den nye struktur. Flere gav uttrykk for en følelse av å ha mistet noe viktig. Videre antydte flere at avstand til ledelsesprosessen og tap av helhetsperspektiv på sikt kan føre til svekket motivasjon og ansvarsfølelse for helheten. Motivasjon er betinget av både en



kognitiv og emosjonell forankring (Bush, 2012). Mangel på emosjonell forankring kan muligens bidra til å forklare den svekkete motivasjonen og ansvarsfølelsen informantene refererer til.

Utfordringer ved manglende emosjonell forankring kan forstås som en naturlig del av en endringsprosess. Menneskets emosjonelle dimensjon er ikke nødvendigvis så bevisst, logisk styrt og endringsvillig at den kognitivt lar seg kontrollere. Endring av praksis betinger også en emosjonell forankring der endringen emosjonelt bør oppleves som hensiktsmessig. Dette betinger endring av enkeltpersoner og gruppers virkelighetsforståelse. Schein (1987) betegner dette som kulturendring. Overgangen fra flat struktur til et formalisert lederskap har for informantene representert en radikal kulturendring. Jeg vil derfor belyse organisasjonskulturelle aspekter ved mine funn.

### 5.3 Organisasjonskultur og kulturendring

Organisasjonsendringer på et strukturelt nivå medfører også kulturendringer (Schein 1987). Marjattametoden kan til tross for 3 års operativ drift ved den aktuelle skole fortsatt anses å være i startgroen med tanke på metodens kulturelle og relasjonelle forankring. Mine empiriske funn underbygger dette ved at informantenes forventninger til strukturendringer er innfridd uten at situasjonen av den grunn oppleves som tilfredsstillende. Nye strukturelle elementer er implementert og fungerer som forventet. Den nye struktur er etablert og akseptert på et kognitivt plan, men mangler emosjonell forankring (Bush, 2012). Dette kan årsaksforklare de tendenser til svekket motivasjon og ansvarsfølelse informantene refererer til

En vellykket kulturendring fordrer et lengre tidsperspektiv fordi dette også innebærer endring av ubevisste internaliserte verdier på individ og gruppenivå (Schein, 1987). Ubevisste verdier og artifakter kan være dypt kulturelt og personlig forankret (Schein, 1987). Endring av disse innebærer også endring av grupper og enkeltpersoners virkelighetsforståelse der hensiktsmessigheten med en ny handling må erfares praktisk over tid for at denne skal oppleves som gyldig (Schein, 1987). En ny eller justert virkelighetsforståelse lar seg derfor sjelden raskt implementere utenifra på en vellykket måte gjennom strukturelle grep.

Levin (1951) beskriver fasene for kulturendring som opptining, endring og konsolidering (Hatch & Cunliffe, 2006). Den aktuelle skole virker i forhold til dette fortsatt å være i en

endringsfase. Med dette menes at konsolidering og internalisering av den nye organisasjonsstruktur ikke var slutført på det tidspunkt min undersøkelse ble gjennomført.

Mine funn kan på bakgrunn av dette årsaksforklares med at Marjattametoden ikke var kulturelt forankret og at organisasjonen fortsatt befant seg i en endringsfase. På dette grunnlag kan det argumenteres med at prosessen enda er ung og derfor trenger både tid og målrettet innsats for å fungere etter intensjonene. På den annen side kan det også være strukturelle utfordringer ved Marjattametoden eller skolens ledelsespraksis som forsterker de utfordringer ved kulturendring som her er identifisert.

Jeg har nå belyst skolens endringsprosess og informantenes opplevelse sett fra et organisasjonskulturelt perspektiv. Jeg vil nå kort drøfte forholdet mellom ledelse, administrasjon og drift. Dette kan bidra til å forklare informantenes tap av helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen.

#### 5.4 Tap av helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen

Flere informanter opplever avstand til ledelsesprosessen og tap av helhetsperspektiv under skolens nye ledelsesstruktur. Flere uttrykker et ønske om å delta i drøfting av viktige spørsmål relatert til både eget trinn og skolen som helhet. Under den gamle struktur var litt for mange spørsmål definert som viktige. En konsekvens av dette var at ledelsesprosessene ble opplevd som ustrukturerte, tidkrevende og lite effektive. Under den nye struktur oppleves flere viktige spørsmål som fraværende. Videre er arenaer for felles drøfting og bred delaktighet redusert. Informantene opplever derfor en avstand til ledelsesprosessen. Dette peker strukturelt og ledelsesmessig på følgende spørsmål: Hvilke saker kan avgjøres raskt og effektivt av en leder eller ledergruppe og hvilke fordrer drøfting med bred delaktighet?

Sett fra et distribuert ledelsesperspektiv skilles det mellom ledelse, drift og administrasjon (Bolden et al., 2008). Videre hevdes at organisasjonens strategiske retning bør oppstå i dialog med organisasjonens medlemmer (Hefce, 2003; Bolden, et al., 2008). Dette betinger et skille mellom prinsipielle, strategiske ledelsesspørsmål som fordrer bred drøfting og administrative, driftsmessige spørsmål som raskt kan avgjøres av enkeltpersoner. Følgelig blir ledelsesoppgaven å skape nevnte distinksjon. Videre å inkludere organisasjonens medlemmer i drøfting av større, strategiske spørsmål.

Informantenes opplevelse tyder på at den aktuelle skole ikke skiller mellom ledelsesmessige og administrative spørsmål i tilstrekkelig grad. Videre at Marjattametoden strukturelt mangler arenaer for drøfting av overordnede prinsipielle spørsmål gjennom bred delaktighet. Dette kan forklare informantenes tap av helhetsperspektiv og avstand til ledelsesprosessen. Dialog og forventningsavklaring i samråd med organisasjonens medlemmer kan over tid bidra til de nødvendige tilpasninger. Dette perspektiv tar imidlertid utgangspunkt i at Marjattametoden i hovedsak kan fungere strukturelt med mindre justeringer. I tillegg fordres endring av skolens ledelsespraksis med et klarere skille mellom ledelse og administrasjon.

Jeg har nå belyst forholdet mellom ledelse, administrasjon og drift med relevans for den aktuelle skole og foreslått mulige tiltak for endringer innen rammene av Marjattametodens struktur. Et normativt prinsipp om bred delaktighet i verdiutvikling og ledelsesprosesser er så langt lagt til grunn for diskusjonen. Jeg vil nå stille spørsmålsteget ved dette og drøfte delaktighetsprinsippets berettigelse.

#### 5.5. Delaktighet i ledelse og verdiutvikling. En variabel størrelse?

Interessen for å delta i ledelsesprosessen på et overordnet nivå er variabel slik mine informanter beskriver dette. Noen ønsker å delta. Andre er fornøyd med å bli avlastet, men etterlyser bedre informasjon. Et flertall ønsker imidlertid å delta i drøfting av prinsipielle, strategiske spørsmål som angår utvikling av skolen som helhet. Min empiri viser gjennom dette at ønsket om delaktighet i ledelsesprosessen er en variabel størrelse.

Delaktighetsspørsmålet har med dette en personlig, individuell dimensjon der interessen for verdiutvikling og ledelsesprosesser varierer. I tillegg fremstår både behov og fokusområder som individuelt betinget. Konsekvensen er at ”noen deltar i verdidebatten og andre konsentrerer seg om sin jobb” (Kjærulf & Mathiesen, 2003) i (Thyssen, 2011, s. 325). Det kan derfor diskuteres hvorvidt prinsipiell delaktighet i ledelsesprosesser og verdiutvikling tjener sin hensikt. Jeg vil derfor drøfte etiske sider ved delaktighetsprinsippet med relevans for Marjattametoden og verdibasert ledelse (VBL).

## 5.6 Delaktighetsprinsippets etiske utfordringer

Marjattametoden og Bush (2012) sine VBL modeller fremhever bred delaktighet som en grunnleggende forutsetning. Marjattametoden hevder at delaktighet i utforming av organisasjonens verdi, mål og handlingsgrunnlag danner grunnlag for senere eierskap og ansvarlighet i forhold til dette (Marjattametoden, 2007). Bush (2012) sine VBL modeller knytter delaktighet til ledelse, verdiutvikling, målformulering og etisk refleksjon. Målsetningen er høy korrelasjon mellom personlige verdier og organisasjonens verdier (Bush, 2012; Marjattametoden, 2007). Bred delaktighet i ledelse og verdiutviklingsprosesser anses som nødvendig for å nå dette mål (Bush, 2012; Marjattametoden, 2007).

Mine funn viser at interessen for delaktighet i verdiutvikling og ledelsesprosesser kan betraktes som både variabel og personavhengig. For å problematisere det hele ytterligere er forutsetningene for å delta i verdiutvikling og ledelsesprosesser også personavhengige. Noen er veltalende, artikulerte og reflekterte med stor gjennomslagskraft, mens andre går mer stille i dørene. Noen har formelle eller uformelle maktposisjoner, mens andre i større grad lar seg lede. Spørsmålet er om et verdigrunnlag utviklet gjennom bred delaktighet representerer organisasjonens medlemmer som helhet?

Mitt svar på nevnte spørsmål er et kategorisk nei. Om mitt synspunkt legges til grunn, kan det stilles spørsmålsteget ved Marjattametoden og andre verdibaserte ledelsesprosessers tilsynelatende demokratiske struktur. Verdiutviklingsprosesser kan bevisst og ubevisst brukes til maktutøvelse og egen posisjonering. Ledelsesprosessene kan gjennom dette få en politisk karakter i form av maktkamp og strategisk koalisjonsbygging (Bolman & Deal, 2009). Dette peker på etiske og demokratiske utfordringer ved Marjattametoden og Bush (2012) sine VBL modeller. De mest åpenbare er knyttet til utvikling av organisasjonens verdigrunnlag.

Marjattametoden fremstilles som både demokratisk og ikke-hierarkisk. Om verdigrunnlaget i realiteten ikke er et produkt av fellesskapet som helhet, men fremstilles slik, er dette etisk betenkelig. Verdigrunnlaget kan være veiledende, men også brukes som et styringsredskap for sosial kontroll der de som ikke forholder seg til organisasjonens målverdier eller instrumentelle verdier kan utsettes for sosiale sanksjoner (Bush & Dehlin, 2012). Verdiutvikling kan derfor i realiteten være verdiimplementering. Bevisst eller ubevisst maktutøvelse kan på denne måten legitimeres og skjules bak et verdigrunnlag med et tilsynelatende demokratisk opphav. Et slikt perspektiv står også i kontrast til det

ressursorienterte menneskesyn som VBL modellene forfekter (Bush, 2012; Marjattamethoden, 2007).

Jeg har nå pekt på at interessen for deltagelse i ledelse og verdiutviklingsprosesser kan anses å være en variabel størrelse. Dette reiser sentrale spørsmål ved Marjattamethoden og Bush (2012) sine VBL modeller fordi bred delaktighet fremheves som en grunnleggende forutsetning. I tillegg gir delaktighetsproblematikken implikasjoner for VBL modellenes etiske, demokratiske og ontologiske posisjonering. Et annet relevant spørsmål er VBL modellenes bruksaspekt. I hvilke kontekster er disse egnet og hvilke forutsetninger bør foreligge? Hvilke krav stilles til ledere og deltakere for at VBL skal være et anvendelig konsept?

Bush (2012) beskriver evne til selvledelse som en forutsetning for deltakelse i verdibaserte ledelsesprosesser. Jeg vil derfor avslutningsvis drøfte forutsetninger for selvledelse og teori om selvledelse i forhold til min empiriske kontekst. Mitt tematiske hovedfokus er motivasjon og eierskap.

#### 5.7 Selvledelse: Perspektiver på motivasjon eierskap

Motivasjon og eierskap beskrives som positive resultater av selvledelse (Alderfer, 1972) i (Bush, 2012). Selvledelse fremheves også av Bush (2012) som en viktig forutsetning for VBL. Jeg vil kort repetere hovedpunktene i teori om selvledelse. Videre vil jeg drøfte forutsetningene for selvledelse under den aktuelle Steinerskoles tidligere og nåværende ledelsesstruktur.

Positive resultater av selvledelse beskrives som høy organisasjonstilhørighet, høy subjektiv mestringsevne, selvstendighet, myndiggjøring, selvstendigjøring, stor tillit, samt høy grad av kreativitet og innovasjon (Hugthon & Yoho, 2005; Neck & Houghton, 2006). Positive effekter av selvledelse er synonymt med ønskede effekter av VBL (Bush, 2012). De samme positive effekter er også ønskede effekter av Marjattamethoden. Dette kan tematisk knyttes til motivasjon og eierskap.

Det knyttes imidlertid visse forutsetninger til selvledelse. Indre forutsetninger er evne og vilje til å utføre en oppgave (Mantz, 1986). Evner relateres også til medarbeidernes modenhet (Hugthon & Yoho, 2005; Bush, 2012). Med modenhet forstås den enkeltes kompetanse,

kunnskap og ferdigheter (Bush, 2012). Ytre forutsetningene for selvledelse defineres som frihet i oppgaveutførelse og lite tidspress (Hugthon & Yoho, 2005).

Positive effekter av selvledelse kan identifiseres ved skolens tidligere flate kollegiestyrte ledelsesstruktur her illustrert gjennom en av mine informanternes utsagn: ”Her på Steinerskolen er vi så frie og kreative”. Sitatet refererte i sin kontekst til kreativitet, frihet og autonomi. Videre til relativt frie rammer for oppgaveutførelse. Dette korrelerer med positive effekter av selvledelse, samt noen av forutsetningene for dette (Mantz, 1986; Hugthon & Yoho, 2005). Myndiggjøring, selvstendigjøring og høy organisasjonstilknytning beskrives også av Resell (2012) som positive effekter av Steinerskolens tradisjonelle ledelsesstruktur. Dette er synonymt med positive effekter av selvledelse (Hugthon & Yoho, 2005).

På den annen side har Steinerskolens tradisjonelle ledelsesstruktur også åpenbare svakheter. Mine funn viser at mangel på struktur, lav effektivitet og uklare ansvarsforhold er de største utfordringer. Resell (2012) sin studie av Steinerskolens ledelsesstruktur viser tilsvarende funn. Svakheterne kan forklares med at viktige forutsetninger for selvledelse muligens har glimret med sitt fravær. Forutsetningene for selvledelse knyttes til kompetanse, kunnskap og ferdigheter (Hersely & Blancard, 1977) i (Bush, 2012). I følge Resell (2012) sin studie var deltagelse i kollegiets arbeid også en skoleringsvei for lærere som i utgangspunktet ikke hadde tilstrekkelig kompetanse: “Jeg visste egentlig ingenting. Men jeg ble jo gitt en tillit som overhodet ikke stod i forhold til det ... og det er jo, det er jo fantastisk.” (Resell, 2012, s. 80). Nevnte skoling gjennom praksis ble også beskrevet å styrke medlemmenes organisasjonstilknytning selv om dette åpenbart kan ha gått på bekostning av både effektiviteten, ledelsesprosessenes og beslutningenes kvalitet (Resell, 2012).

Mine funn og Resell (2012) sin studie peker på at Steinerskolens tidligere flate struktur kan ha gitt selvledelsens positive effekter gjennom motiverte, ansvarlige, kreative, myndiggjorte lærere med høy organisasjonstilknytning. Under den tradisjonelle flate struktur vurderes de ytre, strukturelle betingelser for selvledelse som gode. Fravær av hierarki og stor frihet kan ha gitt høy grad av autonomi. Strukturen har imidlertid klare svakheter i form av lav effektivitet, samt et uklart forhold mellom ansvarliggjøring og myndiggjøring. Svakheterne kan årsaksforklares med selvforvaltning som organisasjonsform. En annen forklaringsmodell er at deltakerne i ledelsesprosessene kan ha manglet personlige forutsetninger for selvledelse. Resell (2012) beskriver kollegiarbeidet som en arena for kompetanseutvikling og læring.

Dette står i sterk kontrast til grunnleggende forutsetninger for selvledelse: Kunnskap om det feltet som skal ledes. Variabelt kompetansenivå kombinert med flat ledelsesstruktur er to faktorer som sammen kan påvirke ledelsesprosessenes effektivitet og beslutningsprosessenes kvalitet i negativ retning.

Marjattametoden har strukturelt sett gitt vesentlig mindre rom for frihet og delaktighet. Dette kan ha gitt dårligere ytre betingelser for selvledelse. Med dette menes reduserte muligheter for deltagelse i den overordnede del av ledelsesprosessen med påfølgende redusert frihet, myndighet, autonomi og motivasjon. Dette kan sees i sammenheng med de tendenser til redusert motivasjon og ansvarsfølelse som mine informanter beskriver.

Selvledelsesperspektivets praktiske bruksverdi er under den nye struktur avgrenset til trinnledere, administrasjon og daglig leder. Selvledelsens positive effekter i form av motivasjon og eierskap antas derfor å ha hatt gunstigere betingelser under skolens tidligere ledelsesstruktur. Dette kan årsaksforklares med bred delaktighet i ledelsesprosessene. Skolen fremstår imidlertid strukturelt som mer velfungerende og effektiv etter Marjattametodens implementering. Dette kan årsaksforklares med at færre personer deltar i ledelsesprosessene.

Resell (2012) refererer i forhold til Steinerskolenes ledelsesstruktur på metaforisk vis der flasken er strukturen og vinen innholdet. Bildet refererer til et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to elementer. Mine funn indikerer at Marjattametoden ved den aktuelle skole har gitt en tettere og mer solid flaske i form av en tydeligere ledelsesstruktur. Innholdet virker imidlertid å være mer fragmentert og stillestående. Fragmentert i form av et svekket helhetsperspektiv, samt et sosialt skille mellom ledere og medarbeidere. Mer stillestående i form av tendenser til svekket motivasjon og ansvarsfølelse på individnivå blant de som ikke har lederfunksjoner. Paradoksalt nok er det de samme elementer Marjattametoden ønsker å styrke gjennom sitt verdibaserte ledelse- og kvalitetsutviklingsprogram.

Jeg har nå drøftet mine funn mot informantenes kontekst, empirisk litteratur, organisasjonskultur og ledelsesteoretiske elementer fra mitt teorikapittel. Jeg vil nå besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål gjennom min konklusjon.

## 6. Konklusjon

Jeg vil nå gjennom min konklusjon besvare oppgavens overordnede problemstilling og 2 forskningsspørsmål:

Problemstilling:

***Hvordan har steinerskolelærere opplevd en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom skolens arbeid med Marjattametoden?***

Forskningsspørsmål:

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket skolens organisasjonskultur i forhold til interaksjon, ledelse og praksis?***

***Hvordan opplever steinerskolelærere at en verdibasert organisasjonsutviklingsprosess gjennom arbeidet med Marjattametoden har påvirket deres relasjon til skolen og eget arbeid?***

Min konklusjon oppsummerer de mest signifikante funn i forhold til personlig opplevelsesdimensjon og tematisk innhold. Gjennom dette besvares problemstilling og forskningsspørsmål kronologisk. Avslutningsvis evalueres min design, tilnærming og metodebruk. Videre presenteres forslag til nye problemstillinger.

### 6.1. Implementeringsfase og prosess: Informantenes opplevelsesdimensjon

Marjattametoden var ønsket av skolens store flertall. Beslutningsprosessen ble opplevd som både demokratisk og grundig. Den emosjonelle opplevelsesdimensjon i forberedelse, implementering og gjennomføringsfasen ble betegnet som positiv, varm og inkluderende. Tematisk var opplevelsesdimensjonen knyttet til fremtidig struktur, organisasjonsform og valg av ledere. Innføring av en formalisert ledelsesstruktur ble på et personlig, kulturelt og strukturelt nivå opplevd som en radikal endring. Informantene fokuserte derfor i langt større grad på valg av ledere og organisasjonsstruktur enn på videreutvikling av skolens verdigrunnlag. Dette årsaksforklares med informantenes allerede sterke organisasjonstilknytning og eierskap til skolens verdigrunnlag og kultur. Marjattametodens organisasjonsmodell, den omvendte pyramide ble fremhevet som visuelt vakker grunnet sin



ikke-hierarkiske struktur og kulturelle forbindelse med skolens tradisjonelle organisasjonsform. I tillegg opplevde mange det som meningsfullt å drøfte verdier for intern samhandling.

Både den personlige, emosjonelle og tematiske opplevelsedimensjon peker på at informantene var mest opptatt av det som var nytt og annerledes. Dette kan sees i sammenheng med emosjonell og kulturell usikkerhet i forhold til selve endringsprosessen. Informantene hadde imidlertid klare forventninger til endringenes positive effekter på et kognitivt plan. Disse forventninger var i hovedsak knyttet til forbedring av skolens ledelse og struktur.

## 6.2. Organisasjonskultur, ledelse og praksis: Forventninger og resultater

Samtlige informanter beskrev tydeligere struktur og mer effektiv ledelse som klare forventninger til Marjattametoden. Disse beskrives i ettertid som innfridd. I tillegg opplevde flertallet av informantene en bedre ledelsesmessig og administrativ oversikt lokalt ved det enkelte trinn.

Endringsprosessen medførte også utilsiktede konsekvenser. Den enkelte lærers oversikt over skolen som helhet betegnes i ettertid som svekket. Et redusert helhetsperspektiv årsaksforklares med informantenes manglende mulighet til deltagelse i ledelsesprosessen på et overordnet nivå. Dette kan over tid føre til svekket motivasjon, interesse og ansvarsfølelse for skolen som helhet. Årsaken til disse utfordringer kan knyttes til Marjattametodens struktur eller skolens ledelsesmessige praksis. Marjattametodens organisasjonsstruktur legger ikke til rette for bred delaktighet i ledelsesprosessen for drøfting av overordnede, strategiske og prinsipielle problemstillinger i en driftsfase. Denne typen drøftelser er som formell ledelsesprosess begrenset til ledere og ledergruppen. Dette anses som en strukturell utfordring ved Marjattametoden. Videre skilles det ikke tydelig nok mellom strategiske ledelsesspørsmål, administrasjon og drift. Dette anses som en utfordring ved skolens ledelsesmessige praksis.

### 6.2.1 Delaktighet, helhetsperspektiv, ansvar og motivasjon

Manglende delaktighet i overordnede ledelsesspørsmål kan føre til et svekket helhetsperspektiv, samt lavere ansvarsfølelse og motivasjon. Skolen var tidligere ledelsesmessig ett land, men den nye struktur gjør at den nå i større grad fremstår som flere delstater. Dette har imidlertid ført til mer effektiv drift der lærere er avlastet fra administrative oppgaver. Effektivitetens pris er at helhetsperspektiv, motivasjon og ansvar for skolen som helhet svekkes. Formalisering av ledelsesstrukturen har også skapt sosial og kulturell avstand mellom ledere og resten av organisasjonens medlemmer. En konsekvens av dette er at problemstillinger i større grad enn tidligere adresseres til ledere i stedet for at enkeltpersoner selv tar ansvar. Både organisasjonskultur, relasjoner og ledelsesstruktur er gjennom dette påvirket i hierarkisk retning.

### 6.2.2 Kulturendring og tidsperspektiver

Min empiriske undersøkelse fant sted 3 år etter Marjattametodens implementering ved den aktuelle skole. Den kulturelle endringsprosess kan betraktes som relativt ung der organisasjonen fortsatt befinner seg i en endringsfase (Lewin, 1951) i (Hatch & Cunliffe, 2006). Jeg utelukker derfor ikke at både ledelsesmessige, strukturelle og kulturelle utfordringer kan løses i et lengre tidsperspektiv innen rammene av Marjattametoden. Forutsetningene for videre kulturell utvikling vurderes som gode. Dette begrunnes med høy korrelasjon mellom informantenes personlige verdier, skolens verdigrunnlag, samt skolens pedagogiske og ideologiske forankring.

### 6.2.3 Tilknytning til skolen og eget arbeid

Informantene beskriver sin tilknytning til skolen og eget arbeid som stabilt høy både før og etter innføring av Marjattametoden. Utviklingsprosessen antas derfor ikke å ha påvirket informantene i forhold til dette på det tidspunkt datainnsamlingen fant sted.

Flere informanter etterlyser arenaer for drøfting av viktige prinsipielle spørsmål som angår skolen som helhet. Dette kan være et sentralt virkemiddel for strukturell forbedring og kulturell utvikling ved den aktuelle skole. En slik arena kan bidra til å redusere de påpekte utfordringer ved Marjattametoden. I tillegg kan dette bidra til å holde skolens pedagogikk,

filosofi, ide og verdigrunnlag i dynamisk bevegelse gjennom kontinuerlig etisk refleksjon. Informantenes høye grad av organisasjonstilknytning indikerer at motivasjon og ansvarsfølelse i stor grad foreligger gjennom internaliserte verdier og kulturell forankring. En strukturell endring med etablering av nye arenaer for en mer inkluderende ledelsesprosess kan muligens bidra til utvikling og bevaring av den eksisterende motivasjon og eierskapskultur.

Jeg har nå gjennom min konklusjon besvart problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil nå evaluere min design, tilnærming og metode.

### 6.3 Metode og design: Evaluering av egen tilnærming

Metode og tilnærming består av en rekke valg. I min undersøkelse har jeg vektlagt en transparent design der bakgrunnen for mine valg drøftes og til en viss grad kan etterprøves. Undersøkelsens stadier har vært grundig planlagt og prosessvalidering under gjennomføring er foretatt fortløpende. I løpet av prosessen fremkom imidlertid flere alternative valg som ikke innledningsvis var vurdert, dette som konsekvens av økende erfarings, kunnskaps og ferdighetsnivå. I ettertid har jeg reflektert over andre design og metoder som kunne ha styrket kvaliteten på min undersøkelse.

#### 6.3.1 Teoretisk tilnærming

Min teoretiske tilnærming er relativt bred. Ulempen med dette er at en del tema grunnet oppgavens størrelse er overfladisk behandlet. Fordypning av færre teoretiske elementer kunne ha gitt oppgavens teorikapittel større tyngde. På den annen side vurderes bredde i tilnærming å ha gitt mulighet til drøfting av flere sentrale aspekter ved problemstilling og empiri. Jeg har ikke funnet en spesifikk teoretisk retning eller et forskningsfelt som er dekkende for hele min problemstilling og kontekst. En bredde i tilnærming ble derfor et bevisst valg. En konsekvens av dette er at flere tema er presentert på en måte som ikke yter disse full rettferdighet.

Distribuert ledelse har en sterk posisjon i teorikapittelet selv om oppgavens tema er verdibasert ledelse. Dette kan betraktes som en avsporing, men er et bevisst valg fordi distribuert ledelse befatter seg med skoleledelse i langt større omfang enn verdibasert ledelse. I tillegg til dette har begge retninger på en del områder korresponderende tematikk.

Distribuert ledelsesteori har således tjent sin hensikt i min innledningsvise posisjonering av ledelsesbegrepet.

### 6.3.2 Design og empiri

Min empiri består av intervjuer med informanter, samt empirisk litteratur som beskriver Marjattametoden. Min kunnskap om den aktuelle skole og metodens gjennomføring begrenses imidlertid av dette. Jeg kunne ha innhentet strategiske dokumenter fra skolen, referater fra Marjattametodens gjennomføring og foretatt dokumentanalyser. Jeg kunne også foretatt en dokumentanalyse av Marjattametodens kursmateriell som helhet. Dette kunne gitt min undersøkelse større grad av objektivitet, samt en mer nyansert fremstilling av Marjattametoden og mine funn.

### 6.3.3 Transparens

Mitt metodekapittel beskriver kronologisk undersøkelsens forskjellige stadier. Gjennom dette fremgår de metodiske overveielser og den praktiske gjennomføring som har generert mine funn. Dette gir stor grad av transparens og kan styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet. Min fremstilling er imidlertid relativt detaljert. Relevansen av en slik drøfting er diskutabel fordi skillet mellom min personlige prosess og forskingsprosessen kan fremstå som uklart. I ettertid ser jeg at samme resultat kunne vært oppnådd med en mindre detaljert fremstilling.

### 6.3.4 Undersøkelsens tidsperspektiv, validitet og reliabilitet

Min undersøkelse har kartlagt forventninger og opplevelsesdimensjoner flere år tilbake i tid. Tidsperspektivet og andre opplevelser i nyere tid kan ha påvirket informantenes svar. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved datamaterialets validitet og reliabilitet, spesielt kartleggingen av forventningene til Marjattametoden og prosessens opplevelsesdimensjon. På den annen side gav min design mulighet til å drøfte tidsfasene før, under og etter. Dette har gitt et rikere bilde av informantenes opplevelsesdimensjon enn om jeg kun hadde valgt å fokusere på Marjattametodens virkninger.

### 6.3.5 Den tematiske relevansdeknings utfordringer

Det kvalitative forskningsintervju baseres på en samtale mellom to personer som sammen genererer mening (Kvale, 1997). Videre fremheves det som vesentlig å studere de aktuelle fenomener fra informantenes perspektiv (Bryman, 2012). I en analyseprosess baseres utvalg på relevansdekning. Relevans avgjøres i stor grad av den som forestår analysen. Det kan derfor diskuteres hvorvidt mitt utvalg og min seleksjon er basert på informantenes perspektiver. Til tross for bevissthet og ønsket om en personfokuset tilnærming er min seleksjon basert på tematisk relevansdekning relatert til problemstilling og forskningsspørsmål. En mindre strukturert design ville muligens ført til at empirien i min undersøkelse var mer tro mot informantenes perspektiver og livsverden. På den annen side kunne en mer fleksibel design ha svekket undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Jeg har nå evaluert min design, tilnærming og metodebruk. Jeg vil nå presentere forslag til nye problemstillinger.

### 6.4. Forslag til nye problemstillinger

Min studie har vist at kultur og kontekst er viktige størrelser ved organisasjonsendring. En studie av Steinerskolens kultur og verdier vil kunne gi viktig kontekstuell bakgrunn for valg og utvikling av hensiktsmessige ledelsesformer. Schein (1987) foreslår adekvate kartleggings og analyseverktøy for en slik verdi og kulturanalyse. Motivasjon eierskap, delaktighet og fellesskapsdannelse er elementer som kan knyttes til Steinerskolens historie, kultur og praksis. Mine informanter representerer en gruppe dedikerte steinerskolelærere med høy grad av organisasjonstilknytning. Det er ikke gitt at organisasjonstilknytning blant steinerskolelærere er en statisk størrelse. Et relevant spørsmål er hvilke elementer som påvirker steinerskolelæreres organisasjonstilknytning i positiv retning. Et annet er hvordan Steinerskolens kultur og identitet gjennom målrettede tiltak kan bevares, stimuleres og videreutvikles.

Forslag til problemstillinger:

***”Hvilke elementer ved Steinerskolens organisering, kultur og praksis stimulerer steinerskolelæreres motivasjon og tilknytning til eget arbeid?”***

***”Hvilke ledelsesformer er egnet til å videreutvikle Steinerskolenes kultur, pedagogikk, idegrunnlag og praksis?”***

Min undersøkelse peker også på generelle utfordringer ved verdibasert ledelse (VBL). Min viktigste kritikk peker på at interessen for deltakelse i verdiutviklings- og ledelsesprosesser er en variabel størrelse med de etiske implikasjoner dette innebærer. Et interessant tema er hvordan delaktighetsspørsmålet kan håndteres på en etisk og demokratisk måte innenfor rammene av VBL. Videre hvilke kontekstuelle og personlige forutsetninger som må foreligge for at verdibasert ledelse i praksis skal være et anvendelig konsept.

Forslag til problemstillinger:

***”Hvor stor grad av verdimesig homogenitet bør foreligge i en gruppe for at verdibasert ledelse kan utøves på en etisk forsvarlig måte?”***

***”På hvilken måte og av hvem skal en verdibasert ledelsesprosess struktureres hvis enighet om felles verdier og mål ikke oppnås mellom organisasjonens medlemmer?”***

Jeg har nå presentert forslag til nye problemstillinger basert på mine funn og drøfting av teoretiske perspektiver knyttet til disse. Jeg vil nå kort beskrive hva min oppgave har bidratt til å belyse, samt nytteverdien av mine funn.

## 6.5 Avsluttende kommentar

Min masteroppgave har i kraft av sin problemstilling bidratt til å belyse forhold vedrørende Steinerskolenes organisasjonsform, kultur og Marjattametodens opplevelsesmessige dimensjon. Videre har jeg belyst forhold mellom organisasjonsendring og kulturendring. Dette peker på kompleksiteten mellom menneskets kognitive og emosjonelle dimensjon og at begge dimensjoner må tas hensyn til om vellykkede endringsprosesser skal finne sted.

Min drøfting av verdibegrepet og verdibasert ledelse (VBL) har ikke gitt noen nye svar, men bidratt til å sette flere relevante spørsmål på dagsorden. De viktigste er de etiske utfordringer forbundet med prinsippet om delaktighet i verdiutviklings og ledelsesprosesser. Dette stiller spørsmålstegn ved VBL sin teoretiske posisjonering. Bush (2012) forfekter et prosessuelt syn på VBL. Min drøfting av delaktighetsprinsippet stiller spørsmålstegn ved om slike

ledelsesprosesser i praksis lar seg strukturere på etisk vis uten bruk av makt og manipulasjon. I tillegg har jeg bidratt til å posisjonere ledelsesprosessens opplevelsesmessige dimensjon som et produkt av interaksjonen mellom teori, praksis, kultur og kontekst. Jeg håper med dette å ha bidratt til å sette refleksivitet og nysgjerrighet for disse evig aktuelle problemstillinger på dagsorden.

30.04. 2013 Terje Erlandsen

## 7. Litteraturliste

- Aiken, M. (2002). What strategies do value-based organizations adopt to resist incursions on their organizational values from public or private sector markets? Dilemmas facing the public sector: Issues for professional managers and users: *Dilemmas Conference: 6<sup>th</sup> International Research Conference September 4 – 6th 2002*
- American Psychological Association (2010). *Concise rules of APA style*. Washington D.C: Published by American Psychological Association.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: SAGE publications Ltd.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bjørvik, K. I. & Haukedal, W. (2001): *Arbeids og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Bento, F. C. (2013). *Organizational complexity: Leadership and change in research intensive academic departments*. Doctoral thesis at NTNU, 2013:19. Trondheim: NTNU Trykk.
- Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *The journal of higher education*, 71 (1), s. 1 – 16. Published by: Ohio State University press.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education. Final report*. London: Published by the leadership foundation for higher education, february 2008.
- Bolman, G.L. & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bush, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Bush, T. & Dehlin, E. (2012). Utvikling av verdibasert ledelse i kommunal og fylkeskommunal tjenesteyting: *Høyskolen i sør – Trøndelag*. Trondheim ISSN: 1890-9566, ISBN: 978-82-7877-216-4



- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence. Full report, spring 2003*. National College for School Leadership.
- Dahl, T. (2010). *Verdier som virker – Erfaring med verdibasert ledelse i et kunnskapssamfunn*: Oslo: Kolofon forlag.
- Dalen, M. (2004). Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Hentet fra: [www.uio.no/studier/.../ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt](http://www.uio.no/studier/.../ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt)
- Gibb, C. (1954). Leadership. I Gardner, L. (red.). *Handbook of social psychology* (3.utgave, s. 877-917). Addison-Wesley.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I Kenneth Leithwood & Phillip Hallinger (red.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers (s. 653 – 696).
- Hatch, M. J. & Cunliffe, J. (2006). *Organization theory*. New York: Oxford Press.
- Hefce. (2003). Hefce Strategic plan 2003 – 2008: Consultation. *Higher education founding council for England*. March 2003/12
- Hodgkinson, C. (1983). *The philosophy of leadership*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited.
- Houghton, J. D. & Yoho, S.K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self – leadership be encouraged? *Journal of leadership and organizational studies*, 11(4), 11:65 DOI: 10.1177/107179190501100406.
- House, R.I. (1996). Path – goal theory of leadership: Lessons legacy and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7 (3), s. 323 – 352. ISSN: 1048 – 9843
- Johnsen, E. (2002). *Managing the managerial process*. Copenhagen/ Oslo: DJØF Publishing, Copenhagen/ Universitetsforlaget, Oslo.
- Klenke, K. (2005). Corporate values as multi – level, multi domain antecedents of leader behaviors. *International journal of manpower*, 26 (1), 2005, s. 50 – 66.

- Kluckhohn, C. (1951). Values and value – orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. I Parsons, T. & Shils, E.A. (red.). *Toward a general theory of action* (s. 388 – 433). Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lysø, I.H., Stensaker, B, Aamodt, P.O., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: Link Grafisk. Utgitt av: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no)
- Mantz, C.C. (1986). Toward an expanded theory of self – influence processes in organizations. *The academy of management review*, 11(3), s. 585 – 600. Published by: Academy of Management.
- Marjatta, (2007). *Verdibasert ledelse og kvalitetsutvikling: Kursmateriell*.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw – Hill.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, s. 96-107. Hentet fra: <http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentItemId=1913777&pageName=printVersion&siteNodeId=1913813&skipDecorating=true>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I Sivesind, K., Langfeldt K., & Skedsmo G. (red.), *Utdanningsledelse* (s. 136 – 147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. *Volume 1. Policy and practice*. Published by OECD. Hentet fra: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44374889.pdf>
- Resell, H. (2012). *Organisasjon og ledelse i Steinerskolen*. Oslo: Rudolf Steiner University College, masteroppgave. Hentet fra: [http://www.rshoyskolen.no/storage/master/master-thesis/Resell\\_H\\_2012\\_Organisajon%20og%20ledelse%20i%20Steinerskolen.pdf](http://www.rshoyskolen.no/storage/master/master-thesis/Resell_H_2012_Organisajon%20og%20ledelse%20i%20Steinerskolen.pdf)

- Schein, E.H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Schein, E.H. (1994). *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York: Harper & Row.
- Skogstad, A. & Einarsen, S. (2002). *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum* 69, s. 143 - 150. Hentet fra: <http://sdexter.net/courses/589/downloads/SpillaneLeadership05.pdf>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey - Bass
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), s.3 - 34. Ltd <http://www.tand.co.uk/journals>. DOI: 10.1080/0022027032000106726
- Spillane, J. P. & Orlina, E. C. (2005). Investigating Leadership practice: Exploring the entailment of taking a distributed perspective. *Leadership and policy in schools*, 4(3), s.157 - 176. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760500244728>
- Svivesind, K, Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thyssen, O. (2011). *Værdiledelse. Om organisasjoner og etikk*. København: Gyldendal
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive psychology*. California: University of California Press.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), s. 381 - 406. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Hentet fra: [http://lehc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmccmail.2010\\_01.dir/pdfx9STo74Xyx.pdf](http://lehc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmccmail.2010_01.dir/pdfx9STo74Xyx.pdf)

Yukl, G.A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

## 7.1 Nettsider

DICMC: Dansk institut for certificerede management konsulenter. <http://www.dicmc.dk/>

Eyvind Nilsen/Enteam: <http://www.enteam.dk/>

Garuda rekruttering: <http://www.garuda.no/?page=12>

ICCMC: International Council of Management Consulting Institutes. <http://www.icmci.org/>

Marjatta: <http://www.marjatta.dk>

Steinerskoleforbundet: [www.steinerskolen.no](http://www.steinerskolen.no)

Vedlegg 1. Datatilsynet: Forespørsel om behandling av personopplysninger

Undertegnede er masterstudent ved RSCU og forbereder et kvalitativt forskningsprosjekt ved en norsk Steinerskole. Formålet er å kartlegge informantenes erfaringer vedrørende prosjektarbeid med endring av skolens ledelse og organisasjonsstruktur og hvordan dette har påvirket deres eierskap til skolen. Jeg vil med dette presentere prosjektet for datatilsynet for å få vurdert om kravet til behandling av personopplysninger i henhold til gjeldende lovverk ivaretas gjennom forskningsdesign og gjennomføring slik at eventuelle justeringer kan foretas før igangsetting.

### **Foreløpig status**

Undertegnede har kontaktet Steinerskoleforbundet som har stilt seg positive til forskningsprosjektet og gitt tillatelse til å kontakte den enkelte skole med prosjektbeskrivelse. Dette er gjort og samtlige av de 5 forespurte skoler har sagt seg villige til å delta som informanter i forskningsprosjektet. En skole er valgt ut som forskningsobjekt og det er planlagt en forskningsdesign som inkluderer intervju av 6 informanter.

### **Presentasjon**

Prosjektet er tenkt presentert på skolens kollegiemøte. Der vil prosjektets etiske elementer gjennomgås i forhold til sikring av anonymitet, samtykke som under beskrevet. Videre vil det være mulig for potensielle informanter å stille spørsmål om hva deltakelse i prosjektet innebærer.

### **Utvalg av informanter**

Utvalg av informanter er tenkt gjennomført gjennom tilfeldig utvalg på bakgrunn av kriteriene alder, ansiennitet ved virksomheten, kjønn og pedagogisk utdanning. Praktisk vil dette gjøres ved at denne informasjon gjøres tilgjengelig for undertegnede gjennom daglig leder. Etter at utvalg er foretatt vil all informasjon umiddelbart slettes med unntak av kontaktinformasjon til de utvalgte informanter.

### **Gjennomføring**

Jeg vil selv kontakte aktuelle informanter direkte. De vil forelegges personvern erklæring/samtykke erklæring og motta skriftlig informasjon om hva deres deltagelse innebærer og om forskningsprosjektet som helhet. Ved positiv tilbakemelding inngås avtale

om halvstrukturert intervju med varighet 45. min. Intervjuene vil tas opp digitalt, transkriberes og analyseres.

### **Avslutning**

Prosjektet er tenkt avsluttet medio februar 2013. Alle lydopptak vil da destrueres i tillegg til det transkriberte material som ikke inngår i masteroppgaven. Skriftliggjøring av innsamlet materiale slik det er tenkt presentert i masteroppgaven vil også sendes informantene til gjennomlesing og godkjenning før publisering, dette for å sikre at kravet til anonymitet og personvern overholdes. Om ytterligere informasjon er påkrevet for vurdering av prosjektet står jeg til deres disposisjon.

Med vennlig hilsen Terje Erlandsen, masterstudent RSCU

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til skole/forvaltning/potensielle informanter

Det vil i høst foregå et kvalitativt forskningsprosjekt ved .....Steinerskole i regi av undertegnede. Forskningen er den empiriske delen av min masteroppgave ved Rudolf Steiner University College. Mitt tema er kartlegging av deres erfaringer i forbindelse med bruk av Marjattametoden for skolens ledelse og kvalitetsutvikling.

I tillegg til samtaler med daglig leder og trinnledere ønsker jeg kontakt med 6 informanter fra deres skole. Formålet er størst mulig bredde i utvalget i forhold til kriteriene alder, kjønn, fartstid ved skolen og steiner pedagogisk utdanning. Jeg vil selv foreta utvalg på bakgrunn av navnelister og nevnte kriterier.

Etter valg av potensielle informanter, vil disse få en direkte forespørsel fra undertegnede med mer informasjon om prosjektet. Videre avtales tid for intervju. Det understrekes at informanter som samtykker, når som helst og uten å oppgi grunn kan trekke seg. Videre at personvern, etikk og anonymitet garanteres og at informantene i etterkant får lese gjennom materialet/bekreftede at disse hensyn er ivarettatt.

Når det gjelder min innfallsvinkel til valg av informanter, har jeg ingen kjennskap eller personlige relasjoner til skolen og kollegiet som kan påvirke hvem som velges. Grunnen til at jeg velger å gjøre dette selv, er at forskningen da vil stå fritt i den forstand at ingen behøver å lure på om det foreligger skjulte agendaer for hvem som velges.

Jeg vil kontakte potensielle informanter medio oktober. Intervjuene er tenkt foretatt i uke xx, forslagsvis datoene xxxx. Ser frem til å bli bedre kjent med dere og kartlegge deres erfaringer med Marjattametoden.

Bergen, 2012

Terje Erlandsen, Masterstudent RSCU

Vedlegg 3. Kategorier/koding av informantutvalg

Under følger tabeller som ble brukt til seleksjonsprosessen. Seleksjonskoder, ansiennitet og alder opplyst med siffer, fartstid med bokstavkoder:

**N: Ny av året. K: 1 – 3 års ansiennitet. M: 3 – 6 års ansiennitet. L: 6 – 12 års ansiennitet.**

**VL: 12 år eller lengre ansiennitet. (m):mann (k): kvinne**

**Avdeling:**

<b>Navn</b>	<b>Alder/fartstid</b>	<b>Funksjon</b>	<b>Kommentar</b>



## Vedlegg 4. Informasjon til informanter 2012

På bakgrunn av ditt samtykke til å delta som informant i mitt forskningsprosjekt vedlegger jeg med detteprosjektbeskrivelse til din orientering.

Undertegnede er masterstudent ved RSCU og gjennomfører som empirisk del av masteroppgaven et kvalitativt forskningsprosjekt ved en norsk Steinerskole. Formålet er å kartlegge informantenes erfaringer med marjattametoden ved hjelp av kvalitativ metode og intervju av 6 informanter.

### **Bakgrunn**

Undertegnede har kontaktet Steinerskoleforbundet som stiller seg positive til forskningsprosjektet. Med forbundets velsignelse er 5 norske skoler som har hatt befatning med Marjattametoden kontaktet. Alle skolene har stilt seg positive til deltagelse i forskningsprosjektet. En skole er valgt ut som forskningsobjekt. Videre er 6 potensielle informanter plukket ut i henhold til gitte kriterier av undertegnede og forespurt om samtykke til deltakelse i prosjektet.

### **Utvalg av informanter**

Utvalg av informanter er foretatt gjennom tilfeldig utvalg på bakgrunn av kriteriene alder, ansiennitet ved virksomheten, kjønn. Videre er spredning av informanter i forhold til skolens ulike trinn samt fordeling mellom lærere uten personalansvar og trinnledere vektlagt. Det bemerkes at forskningens uavhengighet er forsøkt ivaretatt i forhold til valg av informanter da undertegnede har foretatt utvalget selv og ikke har tidligere kjennskap til hverken de aktuelle skoler eller informanter.

### **Gjennomføring**

Datainnsamlingen er planlagt i form av halvstruktureerte intervjuer. Informanter vil forelegges personvern erklæring/samtykke erklæring i tillegg til skriftlig/muntlig informasjon om hva dette innebærer og om forskningsprosjektet som helhet. Videre vil opplyses om informantenes rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen, uten begrunnelse. Intervjuene vil tas opp digitalt, transkriberes og analyseres.

### **Avslutning**

Prosjektet er tenkt avsluttet medio februar 2013. Alle lydopptak vil da destrueres i tillegg til det transkriberte material som ikke inngår i masteroppgaven. Skriftliggjøring av innsamlet materiale slik det er tenkt presentert i masteroppgaven vil også sendes de informanter som ønsker dette for å sikre at kravet til anonymitet og personvern overholdes.

Om ytterligere informasjon er påkrevet for vurdering av prosjektet står jeg til deres disposisjon.

Med vennlig hilsen Terje Erlandsen, masterstudent RSCU

Vedlegg 5. Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt både informasjon om masterprosjektet både muntlig og skriftlig og er villig til å delta som informant i undersøkelsen. Jeg er klar over at informasjon jeg gir under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg har blitt informert om at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst i prosessen.

Dato:..... Informantens signatur:.....

**Dato:**

**Intervju nr:**

**Introduksjon/briefing:**

- Presentasjon av rammene for intervjuet, eventuelle spørsmål, avklaring av forventninger.
- Muntlig orientering og signering av samarbeidsavtale.

**Presentasjon:**

- Innledende presentasjon av meg selv, bakgrunn, utdanning, erfaring.
- Informanten presenterer seg, bakgrunn, utdanning, erfaring, oppgaver ved skolen:  
Notater:
- Briefing i forhold til intervju: De forskjellige aspekter: Tema/personfokus, individuell opplevelse/oplevelse for organisasjonen, samt tidslinjen, pre/during/post.
- Briefing i forhold til metode: *Hva er det viktigste for deg, perspektivet.* Kvalitativ metode.

**Intervjuet starter:**

**Før perspektiv: implementeringsfasen**

**Hva var dine forventninger til prosessen:**

Hjelpespørsmål til eget bruk:

1. Beslutningsprosess:
2. Holdning i organisasjonen:
3. Din egenholdning/forventning?

**Under perspektiv: Prosessen**

**Hva opplevde du som viktigst i arbeidet med marjattametoden?**

Egne hjelpespørsmål:

1. **Proessen:** Stemning/ i organisasjonen holdning under gjennomføring: Din opplevelse av hvordan prosessen preget lærerkollegiet:
2. Er det noen konkrete punkter ved prosessen du har erfart som spesielt betydningsfulle for organisasjonen (positive el negative)?
3. Din personlige opplevelse: Påvirket prosessen deg på et personlig plan under gjennomføring? Hvis ja, beskriv på hvilken måte og under hvilke deler av prosessen dette skjedde.

**Etter perspektiv, allment:**

**Hvordan er det nå? Ble det slik som du hadde tenkt?**

Egne hjelpespørsmål:

Har du registrert varige endringer etter at prosessen er avsluttet i forhold til: (Hvis ja, nevnt 3 eksempler under hvert område, positivt el negativt.)

1. Organisasjonskultur:
2. Ledelse:
3. Interaksjon/omgangsform/medarbeideres relasjoner:

**Etter perspektiv, personlig:** Har prosessen medført endringer for din personlige relasjon til:

1. Skolen:
2. Eget arbeid:

Avslutningsvis:

- Hva har du personlig erfart som mest betydningsfullt ved marjattametoden?
- Er det elementer ved marjattametoden eller gjennomføring som kunne vært endret for å styrke positive opplevelse/virkninger (som beskrevet over) alternativt avverget negative?

**Avslutning:** Jeg har ingen flere spørsmål.

**De briefing:**

