



Tom Tiller

Gjensidig verdsetting som endringskraft blant skoleeierne

Sammendrag

I denne artikkelen framheves verdien av gjensidig verdsetting i samspillet mellom politikere-representanter for skoleeierne - og administrativt ansatte i skoleverket. Kunnskaper om å gjøre andre god, for selv å bli enda bedre, er ikke noe nytt, men erfaringer viser med stor tydelighet at økt bevisstgjøring om dette aspektet har en positiv effekt i hverdagen. I denne artikkelen undersøkes verdsettingens betydning nærmere, gjennom empiri i form av samtaler, intervjuer og brev fra deltakerne i utviklingsprosjektet - Gode skoleeiere for Nord-Norge - der økt fokus på verdsettingens endringskraft i skoleeierens daglige virke var ett av fokusområdene i prosjektet.

DET VERDSETTENDE FORTELLERROMMET

Du befinner deg i et rom sammen med dine skoleeierkolleger, samt skoleledere i regionen. Det er du som har ordet. Du forteller om erfaringer og tanker fra siste år som skoleeier. Forsamlingen lytter oppmerksomt og du får prate ferdig på dine tilmålte 10 minutter. Så kommer spørsmålene: "Kan du fortelle litt mer om det du sa om den nye tilstandsrapporten, der dere har forholdt dere mer forskende og latt de ulike aktørperspektivene, også elevperspektivet, få større plass?" "Utdyp gjerne hvordan det føltes som politiker å være medskaper i utviklingsarbeidet, og inngå i så nært samarbeid med skolens profesjonelle aktører?" "Jeg lurer på om du har noen gode råd og syns-

punkter på om denne samhandlingsmodellen for utvikling av tilstandsrapporten kunne overføres til vår kommune, som du jo også har kjennskap til fra tidligere som ansatt der?" "Har du noen erfaringer for om rapporten nå brukes mer aktivt som utviklingsverktøy rundt om på skolene i ditt område?" Til det siste spørsmålet tar en av rektorene ordet og forteller om hvordan rapporten nå brukes aktivt og konstruktivt, og at den når ned til de enkelte klasse- og læringsrom, og at det er første gang at en slik rapport, som fra nå av kalles utviklingsrapport, blir et viktig redskap i skoleutvikling og læringsarbeid. Flere supplerer, og du får tilslutt en lang og varm applaus.

Tom Tiller er professor emeritus i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Han er også forskningsleder ved Utbildning Nord, Sverige samt gjesteprofessor ved Luleå tekniske universitet. Tiller har skrevet en rekke bøker om skole-samfunn, skoleutvikling, læring og ledelse, blant annet Aksjonslæring, Verdsettende ledelse og Gjort - Lært - Lurt - nye verktøy for skolens læringsarbeid. Flere av bøkene er oversatt til andre språk.

Situasjonsbildet ovenfor er en konkretisering av det *verdsettende fortellerrommet*, kanskje det aller beste læringsrommet vi kjenner til. Den som får sjansen til å gå ut av slike rom, kommer ut med stjerner i øynene. Dyktige lærere og skoleledere ser gjerne etter stjerneøynene hos barn og ungdommer. For de vet at når de ser disse, så har de lykket gjennom sin undervisning og læringsorganisering å inspirere de unge til å få lyst til å lære enda mer. Møtet mellom mennesker i lærende fellesskap må preges av at vi aldri går forbi andre uten å se og bry oss om det vi ser. Imperativet er å gjøre alle i skolesamfunnet til vinnere i sitt liv! Læringsglede, uttrykt gjennom stjerneøynene, er det ypperste tegnet vi har på at læringen har gitt mening. Og det er meningsfylt læring som er det store målet for skolen virksomhet. Når vi snakker om skoleeiere, må det blant annet forstås i den betydning at de eier et mandat og har muligheter til å ordne de aller beste forhold for at elevene skal gå ut av skoledøra hver eneste dag og oppleve at de også denne dagen, i trygge omgivelser, har lært noe viktig og nyttig, som gir mening i livet.

DEN FEMTE DYDEN

Verdien av de verdsettende fortellerrommene har allmenn karakter, og berører ikke bare de unge som går i skolen. Det gjelder også for politikere og administratorer, for rektorer og lærere. Verdsettingens betydning gjelder like mye i private som i offentlige organisasjoner. Denne verdsettende kraften er på ingen måte en ny erkjennelse og oppdagelse. Anerkjennelsens format i livet fikk tidlig status, kanskje mest kjent i den greske filosofien, og spesielt slik vi kjenner den i Aristoteles sine arbeider om etikk. Den har også fått navnet den femte dyden (Brunstad 2009, s. 20), som handler om at du som medmenneske skal være takknemlig for, samt vise takknemlighet for, at den andre er til. Av en eller annen grunn ble denne dyden litt bortgjemt og bortglemt i forhold til de fire andre kardinaldydene; klokskap, rettferdighet, måtehold/selvbesinnelse og mot, men har fått vind i seilene i nyere ledelsesforskning (Ghaye 2009. Se også Skrøvset og Tiller 2015) Dyd har nær sammenheng med å duge og at vi kan gjøre det gode, slik det var tenkt. Dydene skal kunne hjelpe menneskene til å utføre

arbeidet sitt på den best mulige måten, til å forstå eget potensial og kraft, men ikke minst å kunne bygge gode fellesskap ved at de forsterker de mellommenneskelige relasjonene. Det er kanskje særlig den norske teologen Ivar Asheim som har løftet dydene ut av det individuelle og inn i det kollektive feltet (Asheim 1991 og 1997). Teologen og filosofen Paul Otto Brunstad understreker at dydene henger sammen og skal fremme et rettferdig, årvåkent og situasjonsbevisst lederskap (Brunstad 2009, s 23).

Vi har her fokus på den femte dyden og ser hva skoleeierne sier om dens plass i arbeidet. Var det plass for verdsettingsaspektet i kompetanseutviklingsprosjektet skoleeierne deltok i? Ble dialogene omkring verdsettingens betydning sett på som viktige i skoleeiernes daglige virksomhet?

Å lære seg å lede uten applaus

Det er lettere å være flink langt borte enn hjemme. "Applausen" sitter ikke løst på egen arbeidsplass og det nære feltet rundt. Jeg møtte en dyktig og anerkjent leder i nordnorsk næringsliv for en tid tilbake som under et foredrag sa følgende: "Som toppleder for denne organisasjonen måtte jeg fort lære meg å leve uten applaus". Jeg snakket etterpå mye med denne lederen om dette utsagnet. I et annet foredrag han holdt kom denne uttalelsen: "Etter hvert forsto jeg at det å kunne vise følelser som leder var en av de beste hjelperne jeg kunne ha i jobbutførelsen." I samme foredrag noterte jeg: "Og aller, aller viktigst som leder er å se og bry seg om sine medarbeidere".

Det er alltid verdt å lytte til kloke ledere, som har kjent på kroppen hva det vil si å stå midt i den postmoderne organisasjonsutviklingen. Utsegnene henger sammen i den forstand at verdsettingslinjen oftest går nedover i organisasjonen, fra leder og til medarbeider. Denne lederen opplevde at det var sparsomt med verdsetting oppover i hierarkiet uttrykt i "applaus". Det hører kanskje med til den moderne organisasjonskultur at det ikke er god gjensidighet i denne type av kommunikasjon. Direktøren hadde derfor måtte lære seg å lede uten dette tegnet på anerkjennelse for sitt arbeid. Medarbeidernes emosjoner nådde deri-

mot fram til ledelsen, selv om det av og til kunne være en kunst å tolke de ulike fakter, ord, gester og tegn. Vi er godt trent til “å holde maska”, det vil si kamuflere vår emosjonelle tilstand. Når lederen selv viste følelser overfor medarbeiderne, så lærte denne lederen at dette ble særdeles godt mottatt og tolket mer som personlig styrke enn som svakhet. Applaus og emosjoner er også deler av det verdsettende aspektet.

Det siste utsagnet om verdsetting er ryggraden i denne artikkelen. Egentlig er det tilstrekkelig å sette inn det lille ordet “ikke”, for å se at lederen ovenfor har helt rett: “Det viktige som leder er å ikke bruke verdifull tid på å se og bry seg om sine medarbeidere”. Hvis vi fremdeles tviler, kan vi kanskje se til medias oppslag om fallerte ledere de siste årene. Trolig vil vi finne at mange av disse lederne er permittert eller flyttet nedover i organisasjonen for sin likegyldighet overfor dem man er satt til å lede. Forskning har også på en overbevisende måte bekreftet det erfaringen har vist: Vi lærer mest og best når vi blir sett og når vi bekrefte positivt av våre ledere og øvrige medarbeidere (Starrin 2007 og 2009; Brunstad 2009). Oppsnakking (framsnakking) er bedre enn nedsnakking. Inkludering og eierforhold fremmer den gode og genuine læringen. Fremmedgjøring hemmer læringen. Hvis vi ikke blir sett og verdsatt for det vi er og det vi gjør, blir vi også redde og engstelige for å utfordre oss selv og prøve å gjøre vårt aller beste. Innovasjon og entreprenørskap gror ikke i slike kulturer. Derimot vet vi at den kreative nerve stimuleres og at nytenkning og utvikling stortrives der mennesker kjenner seg ivaretatt og verdsatt. Å kunne ha en plass i slike anerkjennende fortellerrom, som fortellingen viste, er et av grunnvilkårene for god læring og utvikling.

“GAGEN I ORD OG HANDLING”

I prosjektet Gode skoleeiere diskuterte vi mye verdsettingens betydning. Og vi tok også i bruk metaforen, “Gagen”, for å tydeliggjøre og inspirere deltakerne. Gagen forestiller vi oss som en bitteliten trivelig person som alltid viser seg i de verdsettende møtene mellom mennesker. Gagen må være til stede i rommet dersom den kollektive kraften og den forpliktende gjensidigheten skal kunne mobiliseres. Gagen i

rommet sikrer den viktige indre motivasjonen til å løfte det nye prosjektet sammen, den fremmer et konstruktivt mentalhygienisk klima slik at alle drar i samme retning. Når vi ikke ser eller opplever Gagen, bør vi tenke oss godt om før vi fortsetter dialogene.

Gagen er sammensatt av forbokstavene i de tre ordene “gjør andre god”. Gagen er alltid til stede når du bruker “godfoten”, som den legendariske fotballtreneren for Rosenborg, Nils Arne Eggen, gjorde kjent. Godfoten ble symbolet på vinnerkulturen i denne fotballklubben. Sparker og skader man med viten og vilje sine medspillere for selv å komme i bedre skåringsposisjon, kan man kanskje bli notert for en skåring eller to, men risiken er særdeles stor for at laget fort blir et taperlag. Denne samme filosofien ble også tydelig praktisert av Marit Breivik, tidligere trener for det norske suksesslandslaget i håndball, og er blitt fulgt opp på en fin måte av Breiviks etterfølger. Gagens eller godfotens plass som suksesskriterium i lagarbeid synes ubestridt.

Skoler og utdanningsinstitusjoner er intet unntak for disse folkelige, men presise, metaforer fra hånd- og fotballen om hva som gjør et kollektiv sterkt og får menneskene i laget til å yte. Når det innføres unødige og skadelige konkurransemomenter innen og mellom ulike arbeidsplasser i samme kommune eller region, risikerer vi at deltakerne sparker fra med den foten som gjør andre vondt. Det skal kunne lønne seg å gjøre andre i laget gode, og vi har de senere årene fått gode eksempler fra empirisk forskning og store internasjonale prosjekter på at dette er rett vei å gå. Skoleforskeren Michael Fullan (2014) er en av dem som klarest har dokumentert samarbeidets og den gjensidige anerkjennelsens betydning for å få opp statistikkene over gode læringsresultater. Hans grunnbegrep i dette arbeidet er bygging av den kollektive kapasiteten. Den aller beste løsningen er at man går inn i større læringsfelleskap på tvers av skoler og skolesystemer. Den gode lagånden må dyrkes fram, og selv om Fullan ikke direkte snakker om verdsettingens plass i dette bildet, står det mellom linjene i hans skrifter at den beste gjødning for god lagånd er verdsettingen.

DE SMÅ METODENE

I kompetanseutviklingsprosjektet for skoleeierne var Gagen en av gjengangerne i samtaler og innlegg. Vi har også sett tydelige spor etter dette arbeidet i skriv, spesielt i formelle tilbakemeldinger og uttalelser underveis i kompetanseutviklingsprosjektet der forståelsen av verdsettingens betydning omtales som et av de tydeligste og mest positive fotavtrykkene i prosjektet. I prosjektet var det naturlig å hente inn data via det vi vil kalle de små metodene, til forskjell fra store metoder som omfattende spørreskjemaer, formalintervjuer og systematisk tilrettede feltarbeider. Slike små metoder ble valgt som kilde til å hente inn mer systematiske kunnskaper, da vi ønsket at forskningsdelen i prosjektet skulle integreres i det øvrige arbeidet som en naturlig og integrert del.

Prosjektets mål var å komme i gode dialoger med skoleeierne i de 28 kommunene som deltok for at vi sammen kunne vurdere og konstruere de beste utviklingsalternativene. Integrert forskning hadde en selvsagt plass i dette bildet, men vi mente det var et godt valg å dempe forskningsprofilen så den ikke forstyrret utviklingsarbeidet. Faren for at forskning kunne virke fremmedgjørende og meningsreduserende for deltakerne, som var politikere og administratorer, var derfor en faktor vi måtte ta hensyn til fra start. Vi valgte derfor metodiske veier som kunne sikre gode forskningsdata på en mild og ikke-provoserende måte, men samtidig på en måte som deltakerne fant nyttige også for sitt eget arbeid i heimkommunene.

Samtaler i forbifarta

“Som politiker finner man ikke mange av denne type arenaer og det har vært veldig lærerikt å møte andre interesserte på tvers av administrasjon og politikk. Mye refleksjon og erfaringsutveksling skjer utenfor konferansesalen, i pauser og over en pils. Dette er også møtearenaer man ikke skal undergrave.” (utdrag av en politikers evalueringsbrev)

Det var disse “på-tvers-arenaene” som vi utnyttet til å forstå læringsprosessene bedre generelt, og til å fange opp hvordan det verdsettende aspektet satte sine fotavtrykk i arbeidet som skoleeier spesielt. Når aktørene selv sier at visse arenaer er viktige for reflek-

sjon og erfaringsdeling, bør også disse arenaene være interessante for forskere som ønsker å fordype forståelsen av skoleeierens arbeid og, sammen med skoleeierne, søke etter enda bedre modeller og løsninger for skoleutvikling enn de eksisterende.

Vi valgte derfor å søke informasjon og kunnskaper gjennom *små feltarbeider* tilrettelagt under konferansene og samlingene, der deltakernes ulike erfaringer og perspektiver møttes i uformelle rom, spontant uttrykt. Det spontane og uformelle anså vi som viktige aspekter for å få fram tanker, perspektiv og handlinger hos skoleeierne. Men dette krever at forskeren her har “store ører”. Store ører i denne sammenheng betyr den faglige og forskende nysgjerrighet, en nysgjerrighet styrt av prosjektets intensjoner og mål, samt de problemstillinger forskerne hadde formulert. Flere spørsmål om erfaringer fra deltakelse i prosjektet “lå i bakhodet” hos oss forskere i *konferansevandringene* der både deltakende observasjon og intervju kunne tas i bruk: Er prosjektet på rett kurs? Er dimensjoneringen mellom storsamlinger og regionale treff optimal? Inspireres deltakerne av foreleserne? Har vi lykket med å stille de gode og konstruktive spørsmålene til gruppearbeidene? Men forskergruppene fra de to nordligste universitetene hadde også mer spesifiserte spørsmål i tankene under disse spontant riggede feltarbeidene, der skoleeierne møttes og utvekslet sine erfaringer. Et av disse spørsmålene var om det verdsettende perspektivet satte tydelige og positive spor?

En av de små metodene kaller vi *samtaler i forbifarta*. Samtaler som initieres uten de store forberedelsene forut for møtet. Som forsker har man alltid noen tanker lenger framme i pannelappen enn andre, og Gagens plass i prosjektet var en av disse tankene. I spontane samtaler, der man for eksempel kretset rundt hvordan møtet med forelesere og innledere i store og mindre grupper hadde påvirket deltakerne, og hva som særlig hadde fengst eller betydd en forskjell under, så vel som etter samlingene, var det også naturlig å styre samtalene inn på spørsmålet om hva det verdsettende perspektivet hadde betydd. I slike dialoger, som i gode dialoger ellers, kan

man få andre svar enn i forhåndsformulerte spørreoppsett. I dialogen er begge parter lærende aktører ved at spørsmål og svar utvikles underveis. Det kan for eksempel være slik at samtalepartneren sier noe uventet til forskeren, noe som bringer nye perspektiver inn i bildet og som gir utgangspunkt for nye spørsmål fra forskerens side. Uten denne samtalen ville derfor ikke det aktuelle spørsmålet vært stilt. Dialogen genererer kunnskaper og innsikter hos både forsker og forskende medaktør. I disse samtalerne er det ikke lett å skrive, da dette kan ødelegge samtaleflyt og dynamikk. Likevel er det mulig å kunne ta vare på essensen i det som blir sagt ved at man stiller ekstra skjerp og er bevisst verdien i det som sies. Hvis praktisk mulig, kan en også finne et rolig sted like etter samtalen og notere ned så mye som mulig av det nye og uventede som ble sagt. Det er også mulig å spørre om vår samtalepartner har litt tid etterpå, og da tar vi opp igjen det vi vil få ned på papiret så presist som mulig og tar oss tid til å skrive ned på stedet. Ofte opplever vi at samtalepartneren synes dette er positivt og kjenner seg verdsatt ved at forskeren fatter ekstra interesse for hennes eller hans erfaringer, synspunkter og tanker.

I dette *feltarbeidet*, forskende vandringene blant skoleeierne i de uformelle rommene, kom det sjelden direkte utsagn om verdsettingens betydning. Unntakene var etter forelesninger og innledninger der dette temaet var eksplisitt formidlet og diskutert, og der temaet lå langt framme i kognisjonens mange mentale hyller. Likevel formidlet samtalerne og fortellingene mye om verdsettingens betydning, og av og til ble også Gagen direkte kommentert i form av: "Dette var en god samtale. Ja, nå gjør vi hverandre god. Det må vi fortsette med når vi kommer hjem igjen!"

De beste og fleste indikasjonene på at Gagen var på plass i prosjektet var likevel i form av gester, tegn, symboler, fargen i kinnene og gløden i ansiktene etc., en slags *verdsettingens semiotikk*. Det kunne derfor se ut som om Gagen hadde etablert seg i både tanke og handling. For å kunne si noe mer sikkert om dette, studerte vi også GLL-brevene (gjort-lært-lurt brevene), der vi blant annet stilte åpne spørsmål som; "Gjorde prosjektet en forskjell? På hvilken måte?" Hvis

vi også her, i ord og skrift fra deltakerne, fant markerte spor av verdsettingens betydning, kunne vi gjøre en sikrere konklusjon og bekrefte observasjonene fra *konferansevandringene og samtalerne i forbifarta*.

GLL-metoden

En annen av de små metodene er de såkalte GLL-brevene som deltakerne skrev flere av underveis i prosjektet. Denne metodikken ble utviklet (Tiller 2006 og 2014) fordi mange lærere, skoleledere, elever og studenter i ulike lærings- og forskningsprosjekter, som har blitt inspirert til å skrive mer systematisk i logg- og dagbøker, har gitt uttrykk for ønsket om en metodikk som forenkler og gir bedre oversikt, så man ikke kjenner "at man skriver og skriver, uten mål og mening", som en lærer i den videregående skolen en gang kommenterte. Over flere år har vi utprøvd et metodisk system for skriving som vil kunne være et godt lærings- og forskningsredskap, og som samtidig fungerer som en "erfarings- og tankeordner" for den som skriver. GLL-metoden er også utviklet med tanke på "energiparing", det vil si at GLL-arbeidet skal ta minimalt med tid og kraft fra den som skriver, samtidig som den skal kunne gi maksimalt læringsutbytte i det felles arbeidet, som i prosjektet Gode skoleeiere. GLL har en innebygd progresjon i seg fra beskrivelser, via analyser og til handlingsforslag. Gjort-nivået i GLL-skrivingen representerer det deskriptive, eller beskrivende aspektet. Her er det tanken at man skriver ned det viktigste av det man har gjort i prosjektet så langt; planer, skisser av tiltak, gjennomførte tiltak, praktisk utført arbeid, utvikling av modeller, viktige møter, etablering av møtesteder for aktørene i prosjektet, identifisering av nye muligheter, samt forsøk på fjerning av flaskehalser, barrierer, hindringer, problemer som dukker opp underveis i prosessen. På dette deskriptive nivået er det nesten ikke grenser for hvor stor plass man trenger. Det er derfor et godt råd å fokusere på det som er aller viktigst og som har hatt størst betydning i arbeidet. Neste skrivenivå, lært, representerer det analytiske. Deltakerne skriver her som ordet sier: Hva har vi så lært av det vi har gjort? På dette analytiske nivået kreves ettertanke, kritiske til-

bakeblikk og refleksjon, både individuelt og kollektivt. Her blir det vanligvis ikke like trangt om skriveplassen som i den første kategorien. I forskningsteorien er ordet “distansering” viktig. For å kunne komme fram til gyldige og gode analyser må man ha en viss distanse til det man har erfart. Å møtes i gode reflekterende samtaler er ofte den beste form for distansering. Man kan da speile sine egne erfaringer, slik man for eksempel har skrevet dem ned i GLL-boka i møtet med andre. Det ligger jo også en distansering i selve prosessen ved at analysen er et tilbakeblikk på det man har gjort. Skoleeierne møttes i organiserte grupper ved en rekke tilfeller og brukte GLL-boka som grunnlag for samtaler. Det er ikke sikkert at alle enes om det man har lært. Gode samtaler bringer erfaringsmessig inn større enighet etter hvert, men slett ikke alltid. Det må derfor være plass til ulike tanker om det man har lært. Vi er alle ulike og ser verden fra ulike posisjoner, og det må derfor være stor takhøyde i prosjektet for de individuelle tankene, så ikke noen føler at meninger og konklusjoner blir kvalt i bastante krav om enighet. Det demokratiske idealet må gjelde også her, ellers taper prosjektet utviklingsenergi. For å lykkes med denne komplekse utfordringen, ble det i prosjektet lagt vekt på å skape anerkjennende og verdsettende rom for erfaringsutvekslingen. Det betyr at man ikke skal bruke energi på “å bli best” i gruppen, men arbeider etter idealet om “å gjøre andre god”, for selv å bli bedre, noe som blant annet innebærer aktiv lytting og nysgjerrig spørring når andre sier noe som skurrer i egne erfaringsrør.

Lurt retter søkelyset på det som er klokt og det som vi tror er *nyttig og gode tiltak og konkrete handlingsvalg*. Man kan f.eks. spørre seg: Hva er det lurt å gjøre videre, gjøre på samme måte som før, gjøre annerledes, gjøre mer eller mindre av, gjøre mer effektivt eller enklere, etc. Det tredje nivået i GLL-metodikken er handlings- og innovasjonsrettet. Dette er et viktig aspekt når et prosjekt preges av aksjonslæring og aksjonsforskning. Lurt-kategorien er ment å fange opp de saker og ting vi, ut fra det vi har gjort og lært underveis, ønsker å satse på videre. Her kan det, erfaringsmessig, og forståelig nok, være mange meninger og sprikende oppfatninger, så et veiledende råd er å

sette av forholdsvis godt med tid til denne dialogen.

VI FANT, VI FANT ...

Vi fant Gagen i prosjektet

Vi fant i GLL-brevene at observasjonene via metoden *samtaler i forbifarta* var gyldige og sannsynliggjort. Det var overraskende mange som snakket direkte og konkret om Gagens betydning. Vi fikk bekreftet tidligere antakelser om at metaforer, når de treffer og skaper mening, fokuserer og forsterker det aktuelle sosiale fenomenet, i dette tilfellet verdsettingens verdi i samhandling mellom politikere og kommuneadministrasjon.

Forholdsvis mange understreker at prosjektet skapte en ny samhandlingsarena mellom politikere og administrasjon og at Gagen etter hvert gjorde sitt inntog på denne arenaen. Relasjonsbygging er et hyppig nevnt begrep i GLL-brevene. Særlig skriver mange politikere at det har vært fint og nyttig å få reise og være sammen med administrasjonen i kommunen, og lære sammen i dette programmet. Å få felles begrepsapparat og å kunne snakke samme språket, framheves som viktig. Det verdsettende perspektivet blir nevnt både på og mellom linjene, som i dette sitatet fra en av deltakerne:

“Som nytilsatt rådgiver på kommunens skolekontor, hadde jeg tidlig innsett at det i min kommune ikke var noen åpenbare arenaer hvor politikere og administrasjon møttes for å jobbe sammen mot felles mål. Vi var derfor ikke sene å melde oss på når muligheten også kom her i nord. På samlingene har vi truffet og knyttet kontakt med mange skoleeiere i Nord-Norge. Vi ser ofte at vi står i omtrent tilsvarende utfordringer og ut fra det kan dele tanker og ideer om løsninger og prosesser. Dette har gitt både inspirasjon og lyst til utviklingsarbeidet i egen kommune og jeg vil tro at vi her har klart å ta Gagen i bruk! På veien videre har vi avtalt en videreføring av samarbeid og nettverk på et mer regionalt nivå. Jeg har stor tro på at vi også i en slik setting kan bidra til å gjøre hverandre gode. I en travel hverdag er det viktig at vi forplikter oss overfor hverandre og da gjerne eksterne samarbeidsparter (universitetene i nord). Av erfaring gir det god effekt. Vi gleder oss til veien videre og kommende regionalt samarbeid.”

Hadde prosjektet lykkes i å skape flere og bedre samhandlingsarenaer mellom politikk og administrasjon? Dette spørsmålet hadde også flere av deltakerne stilt seg i GLL-brevene, og i et brev fant vi denne uttalelsen:

“Svaret er nok et klart JA. Vi hadde i denne perioden utviklet et felles språk, felles begreper og gjennom prosess drøftet oss fram til hva som er viktig å trekke ut av grunnlaget for styringsdialogen. Vi har erfart og lært sammen i denne perioden gjennom virksomhetsplanlegging og analyser og evaluering i forbindelse med årsrapport.”

Videre kommer deltakeren (administrator) mer direkte inn på hva det verdsettende anslaget i prosjektet har hatt å si:

“Vi snakker stadig om Gagen og om at vi er blitt flinkere til å løfte hverandre frem. Den gode skolen er noe vi må utvikle sammen. Og vi har satt i gang en god prosess. I Oppvekstplan for vår kommune har vi lagt stor vekt på det prosess- og dialogbaserte arbeidet, som forhåpentligvis vil gi oss innsikt og erfaring som skoleutviklere. Dette tror vi vil bringe oss videre og gjøre oss til gode skoleeiere i Nord-Norge.”

En av de skolefaglig ansvarlige påpeker at politikerne fra hans kommune synes å ha lært mye om hva det vil si å være skoleeier og hører i den daglige praten i kommunen at politikerne bruker denne nye kunnskapen i sin argumentasjon.

“Disse politikerne har vært en god støtte for meg i mange sammenhenger, og de uttaler at de nå har fått en kontaktperson i administrasjonen som de vet de kan drøfte faglige spørsmål med, og som kan gi dem faglige svar. Jeg tror vi har oppnådd å gjøre hverandre gode. Samtidig er våre forskjellige roller avklart og respektert. Så samlet må vi kunne si: Sammen er vi blitt bedre eiere av skolene i kommunen.”

Fra en annen kommune lar en annen administrator oss vite dette:

“Deltakelsen har ført til større forståelse for hverandres roller, ansvar og dilemmaer. Politikerne i vår kommune bryr seg mer om skolen enn før – på godt og vondt.”

Vi får bekreftet det vi hadde håpet og lagt opp til

i forhold til det verdsettende aspektet i flere av brevene, og Gag-begrepet synes å ha festet seg i dagligtalen:

“Gagen har vært et sentralt begrep i prosjektet. Vi har konsentrert oss om hvordan vitalisere arbeidet med tilstandsrapporten slik at skoleeier har et eierforhold til innholdet i den når den kommer til politisk behandling. Vi tenker at vi i fortsettelsen skal løfte fram og ansvarliggjøre politikerne i skolenes samarbeidsutvalg, som bindeledd mellom administrasjon og politikk i dette arbeidet.” (politiker)

“Vi har hatt Gagen med oss i bakhodet. Vi skal spille hverandre gode, og særlig jeg som politiker har vært mye mer bevisst og følt at døren var mer åpen inn til administrasjonen for å skaffe meg den kunnskap jeg trengte, og stille de spørsmålene jeg ønsket svar på. Det har muligens også bidratt til at man det siste året har jobbet mer konkret og bedre med skole og skoleutvikling.” (politiker)

Et annet GLL-brev, fra en annen kommune, avsluttes med en sterk anbefaling om deltakelse i prosjektet rundt Gode skoleeiere. Der påpekes det viktige i at prosjektet har utgjort en felles tenke- og refleksjonsarena, hvor politikere og administrasjon har kunnet møtes, og ikke minst, fått tid til å analysere praksis i egen kommune og planlegge aksjoner som det ville være ønskelig å gjennomføre underveis. En viktig endring av det kommunale programmet er at det legges opp til et gruppearbeid på tvers slik at det politiske og administrative nivået kan møtes, og som grunnlag for å utøve eierskapet på en bedre måte enn tidligere. Det heter tilslutt i dette GLL-brevet:

“Når administrasjon og politikk jobber seg nærmere sammen på denne måten tenker vi at det bidrar til at vi gjør hverandre gode. Politikerne får bedre grunnlag før de gjør sine vedtak. Politikerne kan gjøre vedtak som er mer velfunderte og bidra til at administrasjonen får god og klar retning for sitt arbeid.”

Verdien og nytten av at politikere og administrasjon har kunnet møtes over tid i dette prosjektet understrekes i så godt som alle GLL-brev. Det dannes nye nettverk, mail- og telefonadresser utveksles og informasjonen flyter bedre mellom deltakergruppene. Mange av skriverne bruker begrepet *deling* som be-

grunnelse for den positive utviklingen og som hovedforklaring på at de mener prosjektet har gjort en positiv forskjell i deres hverdag. Medvirkning i prosjektet skaper sterkere forpliktende fellesskap og bånd mellom partene, og gjør det lettere å komme fram til gode konklusjoner og konstruktive løsninger for skolen.

“På dette området tenker jeg at vi i stor grad kan si at programmet virker i retningen av at vi gjør hverandre gode.”

Noen påpeker i brevene at de ennå ikke har maktet å realisere verdsettingsdimensjonen slik de skulle ønsket, men at de bærer denne tanken med seg, og at den har gjort en positiv forskjell i møtene mellom politikere og administrasjon.

“Programmet har lært meg mye som jeg vil ta videre som politiker og minne andre politikere om når det trengs. Det er mye som vi har lært, som kanskje ikke kan måles eller veies, men som jeg som politiker vil ha med meg i årene som kommer.” (varaordfører)

Et mantra

Gjør andre god, så blir du selv også bedre! Dette er et av samværsimperativene som gjør en positiv forskjell, også i dette prosjektet. Empirien vi har til disposisjon er ganske overbevisende om at Gagen har gjort en god jobb gjennom å skape generell trygghet mellom partene. Vi mener også å ha belegg for å hevde at verdsettingens understreking i opplegget har styrket delingskulturen så vel som erfaringsrefleksjonen og den felles søkingen etter det til enhver tid beste valget og handlingsalternativet. Politikere og administrasjon snakker om at de var på samme lag og at det var lettere å dra i samme retning (Wenger 2004; Fullan 2014) under programmet. Å kjenne at du er på samme lag, der alle bestreber seg på å gjøre den andre god, skaper både erfaringsmessig, og ut fra forskning (Fullan 2014; Skrøvset og Tiller 2015) gode lærings- og utviklingsvilkår. Alle har noe å lære fra andre, og noe å lære til andre. En slik innstilling til verden og sine medmennesker er å praktisere den femte dyden om å vise takknemlighet overfor sine medmennesker.

Både i våre små feltarbeider på konferanser og møter, og i studier av GLL-brevene, har vi sett at denne dyden gjør folk enda dyktigere og

dugende i praksis. K. E. Løgstrup understreker et sted hva verdsettingen betyr i daglig omgang med andre mennesker. Han sier at man aldri har å gjøre med et annet menneske uten at man holder noe av dette mennesket i sine hender (Løgstrup 1962, s25). Dette sier noe om ansvaret vi har for hverandre generelt. Det sier også mye om hvordan skoleeiere skal være mot hverandre som forbilde på den varme pedagogikken man ønsker i skole og utdanning. Den engelske professoren og psykologen Thony Ghaye sier “Everything you can do can make a positive difference!” (2008). Ghaye ber oss styre etter det positive gjennom en verdsettende holdning. På en konferanse i Tromsø for noen år tilbake noterte jeg følgende fra hans foredrag:

“Hvorfor er vi så opptatt av å finne feil og straffe og kritisere de som positivt forsøker å forbedre og fornye, men ikke får det til ved første forsøk? Tenk om vi i stedet kunne opptre verdsettende og positivt og belønne andres strev og innsats, selv om de ikke alltid lykkes. Tenk på all energi vi bruker på negative saker i livet? Tenk om vi kunne snu på dette og tenke positivt i hverdagsmøtene med andre mennesker? Tenk om vi kunne lete fram og forstørre de gode verdiene og de positive samtalene?” (Tromsø 28.november 2013).

Den svenske arbeidslivsforskeren Bengt Starrin (2007 og 2009) er på linje med Ghaye når det gjelder verdighetens betydning i det sosiale livet generelt, og på arbeidsplassene spesielt. Han omtaler forholdet mellom verdighet og stolthet og argumenterer for at vi alltid må gå stolthetsveien. Det andre veivalget, som vi er vel kjent med i vår skolekultur, er det Starrin kaller for skamsporet, der piskens logikk gjør seg gjeldende.

Når vi styrer mot menneskers verdighet, ser og bekrefter dem gjennom verdsettende ord og handlinger, vet vi at det skaper lærings- og arbeidslyst, motivasjon, trivsel og glede i organisasjonen. Det lønner seg derfor, også i snever økonomisk forstand, å ta godt vare på våre medarbeidere!

Her har et ansvar, ikke minst skoleeierne. Verdsettende handlinger på hierarkiets topper finner som regel gode løp nedover pyramidene og spres raskt rundt på arbeidsplassene. Modelladferd, i Gagens tegn, blant skoleeiere

bidrar, som deltakerne i prosjektet selv sier det, sterkt til å den gode skole og faglige læring for elevene. Når mennesker gjør hverandre gode, så øker arbeidets kvalitet. Det eneste jeg kjenner til som reduseres av verdsetting, er sykefraværet. Gjør hverandre gode, uttrykt i metaforen Gagen, ble langt mer enn talemåter i dette prosjektet! Det ble nærmest et mantra for hvordan man skal være mot hverandre for å kunne ta tak i skoleutviklingen sammen.

Litteratur

- Asheim, I.
(1991). *Øyet og horisonten: grunnproblemer i aktuell etikkdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asheim, I.
(1991). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Brunstad, P.O.
(2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødsynder*. Oslo: Gyldendal.
- Fullan, M.
(2014). *Å trekke i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ghaye, T.
(2008). *Building the reflective healthcare organization*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ghaye, T.
(2013). *Positive Psychology*. Foredrag for masterstudenter på ILP, Uit – Norges artske universitet. Tromsø.
- Løgstrup, K.E.
(1962). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Skrøvset, S. og Tiller, T.
(2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Starrin, B.
(2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O.P. Askheim og B. Starrin (red.). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk.
- Starrin, B.
(2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhelln, T. Leming og T. Tiller (red.). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: EUREKA Forlag.
- Tiller, T.
(2006). *Aksjonslæring. Motoren i det nye læringsløftet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tiller, T.
(2014). *Læringskoden. Fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wenger, E.
(2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reizels Forlag.

Tom Tiller

Hansmarkveien 12
9013 Tromsø
Tlf. 92498918/77656043
tom.tiller.uit.no