


RAPPORT

Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular

- undervegstekstar

Øyvind Glosvik og Knut Roald (red)



TITTEL Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular - undervegstekstar		RAPPORTNR. 08/2008	DATO 03.09.08
PROSJEKTITTEL		TILGJENGE Open	TAL SIDER 160+viii
FORFATTAR Øyvind Glosvik og Knut Roald (red), Kari Vårdal, Hedvig Neerland Abrahamsen, Kari Heier Nistad, Kjersti Søvik, Claus Røynesdal		PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Øyvind Glosvik	
OPPDRAKSGJEVAR Eigenfinansiert		EMNEORD Organisasjonslæring, lærande leiing, organisasjonsutvikling, skuleleiing, lærande skular	
SAMANDRAG / SUMMARY <p>Rapporten er sett saman av åtte kapittel som har til felles at dei handlar om lærande leiing i skuleverket. Det første handlar om tekstutvikling som grunnlag for organisasjonsendring. Det andre drøfter Peter Senges teori om lærande organisasjonar som grunnlag for utøving av skuleleiing. I det tredje vert rommet for pedagogisk leiing i skular drøfta. Rektorar utøver ikkje leiing åleine eller i eit tomrom. Distribuert leiing og leiarteam er difor tema i det fjerde kapitlet, medan lærarsamarbeid er sett i sentrum for kapittel fem. I kapittel seks er det utvikling av læring rundt matematikkundervisning det handlar om. Rektor som kommunal leiar er tema i kapittel sju. I kapittel åtte vert trådane samla i ei drøfting der omgrepet lærande organisasjonar og lærande leiing vert sett opp mot ei utvikling der det vert lagt større vekt på formelle endringar og formelle krav innanfor eit sterkare styrt skulesystem.</p>			
PRIS Kr 100,-	ISSN 0806-1688	ANSVARLEG SIGNATUR  Rasmus Stokke Dekan	
	ISBN 978-82-466-0104-0		

Forord

Desse teoritekstane er utarbeidde i tilknytning til det leiarutdanningstilbodet HSF har for utdanningssektoren. Øyvind Glosvik og Knut Roald er forelesarar og rettleiarar ved studiet, dei andre bidragsytarane er studentar innanfor masterdelen i studiet.

HSF har frå 1998 hatt tilbod om slik leiarutdanning som eit samarbeid mellom avdeling for lærarutdanning og idrett (ALI) og avdeling for administrasjon, økonomi og reiseliv (AØR). Første åra var dette eit årsstudium (60 studiepoeng) som blei gjennomført som deltidstilbod over to år. I 2002 blei studiet utvida til mastergradsnivå i organisasjon og leiing med fordjuping i utdanningsleiing. I 2004 uteksaminerte vi dei første masterstudentane på dette feltet (120 studiepoeng) med deltakarar både frå Sogn og Fjordane og nabofylka.

Studiet er eit tilbod til både dei som er i leiarstilling og dei som i framtida kan vere interesserte i å gå inn i slike stillingar i utdanningssektoren. Tilbodet har rekruttert godt, noko som vitnar om at profesjonsgruppene i skule- og barnehage er opptekne av leiings- og organisasjonsspørsmål. Ein aktiv samfunnsdebatt om utdanningsspørsmål ser også ut til å bidra til at mange ønskjer å delta i leiarutdanning.

Tekstane i denne rapporten vil kunne vere til god nytte for andre studentar på dette området. Samtidig trur vi at fleire av tekstane kan gi nyttige innspel og refleksjonar til dei som til dagleg arbeider i leiarstillingar i undervisningssektoren.

August 2008

Øyvind Glosvik og Knut Roald

Øyvind Glosvik

Undervegstekstar

Dette er åtte tekstar som representerer utsnitt av arbeid forfattarane på ulike måtar bearbeider med tanke på andre formål og vidare formål.

Kari Heier Nistad, Kari Vårdal, Kjersti Søyvik, Claus Røynesdal og Hedvig Neerland Abrahamsen er alle lærarar og tilsette i skuleverket i Sogn og Fjordane. Samstundes er dei – eller har vore - studentar ved masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dei legg fram tekstar som skal nyttast for å analysere lærings- og utviklingsprosessar i skuleverket. Vi talar om 'lærande organisasjonar', om 'kunnskapssamfunnet' og om 'kontinuerleg forbetningsarbeid'. Men kva betyr dette for leiarar i skuleverket som skal forstå skulane sine som 'lærande einingar', samstudens som dei skal drivast med dei elevane dei har og med dei tilsette lærarane dei har?

Dette er ei meining med 'undervegstekst', det er masterstudentar som på veg mot ei masteroppgåve skildrar ulike teoretiske resonnement som kan vere nyttige for å forstå leiing i skuleverket.

Øyvind Glosvik bidreg med to tekstar. Den første tek utgangspunkt i eitt av fleire interne forbetnings- og utviklingsprosjekt ved masterstudiet i organisasjon og leiing: Tekstutvikling som reiskap for læring og utvikling i organisasjonar. Ideen i dette kapitlet er å syne korleis ein ved å arbeide med tekstar i ein studiesamanheng kan gripe direkte inn i studentanes yrkes- og organisasjonsliv på måtar som sjeldane eller aldri får merksemd, verken av studentane eller lærarane deira. I det andre bidraget drøftar drøfta Glosvik korleis det Peter Senge kallar den femte disiplinen kan forståast som konkret utøving av leiing i skuleorganisasjonar.

Det siste kapitlet er skriva av Knut Roald. Det er ein undervegstekst i meininga at han trekkjer nokre trådar mellom kapitla, men han gjer det også i konteksten personleg kvalifiseringsarbeid. Teksten hans vil dukke opp i andre samanhengar.

Den siste meininga av 'undervegs' er at rapporten også er ei slags avrapportering etter oppstartinga av masterstudiet i organisasjon og leiing. Dei ulike kapitla seier noko om kva slags tema og innfallsvinklar vi legg vekt på i dette studiet.

Øyvind Glosvik og Knut Roald (red): Nokre teoretiske perspektiv på leiing i lærande skular - undervegstekstar

Innhald	Side
<i>Opplysingsside</i>	<i>i</i>
<i>Forord</i>	<i>iii</i>
<i>Undervegstekstar</i>	<i>v</i>
<i>Innhald</i>	<i>vii</i>
<i>Tabellar og figurar</i>	<i>viii</i>
<i>Samandrag</i>	<i>ix</i>
<i>Om forfattarane</i>	<i>xi</i>
 <i>Øyvind Glosvik</i>	
1. Tekst som grunnlag for læring	1
1.1 Tekst som grunnlag for refleksjon over eigen praksis	1
1.2 Røyndomssjokket	2
1.3 Eit epistemologisk grep på møtet med organisasjon og leiing	5
1.4 Lærande organisasjonen – vi konstruerer våre liv	9
 2. Den femte disiplinen som skuleleiing	15
2.1 Den ikkje-lærande rektor ved ein ikkje-lærande skule?	16
2.2 Eit samansett læringsperspektiv	20
2.3 Læring i eit systemisk perspektiv	23
2.4 Den lærande rektor ved ein lærande skule	25
 <i>Kari Vårdal</i>	
3. Rom for pedagogisk ledelse	35
3.1 To hoveperspektiv på organisasjon og ledelse	36
3.2 Skoleledelse	39
3.3 Kultur for læring i skolen?	46
3.4 Hvordan studere rektors handlingsrom?	51
 <i>Hedvig Neerland Abrahamsen</i>	
4. Effektive lederteam og distribuering av leiing i skolesamfunnet	59
4.1 En måte å utvikle skolen som lærande organisasjon?	59
4.2 Lærnde organisasjoner etter Peter Senge	63
4.3 Distribuert ledelsesteori etter Peter Gronn	69
4.4 Lærnde organisasjoner og distribuert ledelse	75
 <i>Kjersti Søyvik</i>	
5. Samhandling mellom lærarar	79
5.1 Det pedagogiske personalet sitt arbeid med læreplanar	80
5.2 Samhandling og læring mellom lærarar	82
5.3 Samhandlinga må dreie seg om elevane si læring	87
5.4 Kva er god samhandling mellom lærarar?	93

Kari Heier Nistad

6. Leiing av skular som utviklar matematikkundervisninga	95
6.1 Ny interesse for matematikkdidaktikk	95
6.2 Ulike logikkar som påverkar matematikk- og realfagssatsingar	96
6.3 Inngangsportar til lærande organisasjonar	100
6.4 Leiing i lærande organisasjonar	110

Claus Røynesdal

7. Rektor som kommunal leiiar	117
7.1 Det historiske bakteppet	118
7.2 Kommunal forvaltning er lokal disponering av ressursar	120
7.3 Rektor som kommunal leiiar i ei brytningstid	130
7.4 Formar kommunale strukturar innhaldet i rektorrolla?	133

Knut Roald

8. Leiing av lærande skolar – kvifor så aktuelt?	139
8.1 Ei mikro- og eit makroperspektiv på organisasjonslæring	140
8.2 Læring på ulike nivå og kompetansebegrepet	145
8.3 Peter Senge og den lærande organisasjonen – ein gong til	150
8.4 Kva veg går skuleleiing og kommuneforvaltninga?	155

Tabellar og figurar

Tabellar

1.1 Oversyn over ulike retningar si forståing av kunnskapsutvikling i steg	3
2.1 Læring og læringsåtfærd (etter Cato Wadel 2002)	21
4.1 Prosjektevne (Prosjekt 2005)	62
6.1 PAIE-modellen – område som kan påverkast (etter Strand, 2007)	111
8.1 Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling	149
8.2: New Public Management – ei oversikt over element (Øgård 2005:29)	156

Figurar

1.1 Profesjonanes møte med organisasjon og leiing	6
1.2 Organisasjonsvitarens utfordringar	8
1.3 Roth og Kleiners ide om læringshistorier	11
2.1 Den systemiske læringsmodellen	24
3.1 Den konseptuelle foretaksmodellen etter Busch og Vanebo 2003	49
6.1 Nivå av kulturuttrykk (etter Strand, 2007)	101
6.2 Skulemiljø (etter Valdermo og Eilertsen, 2002)	102
6.3 Fire ulike læringsformer (etter Wells, 1999)	107
6.4 Enkelkrins- og dobbeltkrinslæring (etter Argyris og Schön, 1996)	109
6.5 Kunnskapsutvikling (etter Nonaka og Takeuchi, 1995)	110
6.6 Engstrøm sin aktivitetssystemmodell	113
8.1 Fleire og djupare læringsnivå i ein organisasjon	151
8.2 Tre dimensjonar i organisasjonars læringskapasitet	153

Samandrag

Høgskulen i Sogn og Fjordane har no uteksaminert to kull av kandidatar i masterstudiet i organisasjon og leiing. I det første kapitlet i denne rapporten peikar Glosvik på at masterstudentane er sterkt engasjerte i korleis kollektiva dei er medlemmer av, blir organiserte og leia. Dette kan forståast som at mange er på leiting etter synsmåtar på skuleleiing i spenningsfeltet mellom tradisjonell offentleg forvaltning og dei meir marknadsorienterte leiingsdiskusjonane som har blitt løfta fram i etterkant av svake elevresultat på internasjonale undersøkingar som Pisa, TIMMS og Pirls.

Røyndal viser også i kapittel sju korleis den kommunale forvaltninga står midt i ei brytningstid. Rektorrolla i skolen er såleis under press både innanfrå og utanfrå - frå ein pedagogisk diskusjon om metodar og resultat i undervisninga, og frå ein forvaltningsdiskusjon der kommunane er på leiting etter former for organisering og leiing som kan fungere i forhold til framtidens utfordringar.

Fleire av kapitla i rapporten legg vekt på korleis ei sosialkonstruktivistisk vitenskapstilnærming (Glosvik) og ei sosiokulturell læringsforståing (Søvik, Nistad) etablerer ramma for ein leiingsdiskusjon der læring på fleire nivå og kollektiv refleksjon ut frå praksiserfaringar står sentralt. Vårdal gjer greie for korleis dette inneberer at det relasjonelle perspektivet utfordrar eit rasjonelt perspektiv på leiing. Ho konkluderer til liks med Abrahamsen og Nistad med at ei positiv utvikling av skolen vil vere avhengig av at den pedagogiske delen av rektorjobben blir oppgradert. Dette føreset at rektorar reelt opplever handlingsrom i si yrkesutøving, samtidig som leiarteam og distribuert leiing blir sentrale stikkord for å skape ein lærande skole.

Både Søvik og Nistad viser at leiingsdiskusjonane i skolen også heng saman med læreplanteoretiske spørsmål. Læreplantinkinga er under endring på same måte som forvaltningstenkinga er det. Tradisjonelt har læreplanar i Noreg vore gjort rimeleg detaljerte greie for innhald og metode i skolen, i tråd med ein europeisk didaktisk tradisjon. Den nyaste læreplanen (KL-2006) er imidlertid langt mindre detaljstyrt og nær opp til den anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen. Ein slik meir open læreplan føreset at skuleleiinga og lærarane evnar å etablere eit produktivt lokalt utviklingsarbeid.

I det avsluttande kapittel åtte følgjer Roald opp diskusjonen om leiing i lærande skolar. Hand drøftar først kvifor temaet er blitt så aktuelt. Deretter ser tar kapitlet opp nokre element frå nyare publikasjonar av Peter Senge. Avslutningsvis reiser det så

Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular

spørsmål om kva veg skoleleiing og kommunal forvaltning ser ut til å utvikle seg, og antydar at denne utviklinga vil gi rom for læringsperspektiv på leiarfunksjonar i skolen også i framtida.

Om forfattarane

Hedvig Neerland Abrahamsen

Født 1961. Bor i Florø. Inspektør ved Flora ungdomsskule. Utdannet ved Universitetet i Bergen. Har mellomfag i nordisk og engelsk, pluss psykologi grunnfag. Pedagogisk seminar. Har noen småkurs i tillegg: kvinner og leiing, leiing og organisasjon, norsk.

Øyvind Glosvik

Førsteamanuensis ved Avdeling for økonomi og reiseliv, Høgskulen i Sogn og Fjordane. 49 år, busett i Førde. Cand. polit. i 1987 og Dr.polit. i 2001 ved Universitetet i Bergen. Har vore forskar ved Norsk institutt for by- og regionforskning og Vestlandsforskning. Tilsett som studieansvarleg/studieleiar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane frå 1998 til 2007. Fagstilling ved masterstudiet i organisasjon og leiing sidan 2007. Underviser og forskar i problemstillingar knytte til kunnskapsutvikling, leiing, planlegging og organisering i offentlege organisasjonar.

Kari Heier Nistad

Arbeider som rektor ved Dingemoen skule i Fjaler kommune. Dingemoen skule har gjennom mange år arbeidd aktivt med pedagogisk utviklingsarbeid, dei siste åra med fokus på utvikling av matematikkundervisninga. Før masterstudiet i utdanningsleiing har Kari H. Nistad lærarutdanning og tilleggsstudiar i norsk, tysk, IKT og småskulepedagogikk. Ho har allsidig bakgrunn frå skuleverket med undervisningspraksis både frå folkehøgskule og ungdomsskule. Fagleg interessefelt: Pedagogisk utviklingsarbeid, organisasjonslæring, leiing.

Kjersti Søvik

Arbeider som inspektør ved Hyllestad skule. Ho har tidlegare vore lærar og rektor knytt til tre ulike skular i Kvinnherad kommune i Hordaland og ein no nedlagt skule i Hyllestad. Søvik har utdanning mellom anna som faglærar i naturfag med matematikk frå Høgskulen i Bergen. Ho har grunnfag i nordisk og barnelitteratur frå Universitetet i Bergen, sosialpedagogikk og 5.-10.årspedagogikk frå Høgskulen Stord/Haugesund og held i 2008 på med å fullføra masterstudium i organisasjon og leiing ved Høgskulen i

Sogn og Fjordane. Søvik er oppteken av å utvikle gode fellesskap med godt lærings- og arbeidsmiljø for elevar og tilsette. Ho er fødd i 1965 i Fana og er busett i Fjaler.

Knut Roald

Førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning og idrett. F. 091246, busett i Florø. Cand. Polit. Tilsett ved høgskulen frå 1996. Har i 2004–2008 vore knytt til forskingsprosjektet Achieving School Accountability in Practice (ASAP) med finansiering frå Forskingsrådet. Knut Roald har tidlegare arbeid som lærar, leiar av Pedagogisk Senter, rektor, skulesjef og leiar av møbelindustriens bransjeforeining på Vestlandet. Underviser og forskar i problemstillingar knytte til organisasjonslæring, kvalitetsvurdering, leiing, kompetanseutvikling og utdanningspolitikk

Claus Røynesdal

Fødd i Bergen i 1972, bur på Voss. Lektor med hovudfag i historie frå Universitetet i Bergen. Har jobba som pedagogisk konsulent og kultursjef i Bremanger kommune. Er no ass.rådmann/ personalsjef- og skulefagleg ansvarleg i Aurland kommune. Held i 2008 på med å fullføra masterstudium i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Fagleg interessefelt er kommunal organisering og kommunen som skuleeigar.

Kari Vårdal

Lærer på ungdomsskule (Flora ungdomsskule), 39 år og busett i Florø. Utdanna adjunkt med opprykk: Allmennlærerutdanning, grunnfag engelsk, innføring i rettleiing og rettleiing som leiingsverktøy, IKT for lærarar, utdanningsadministrasjon og modular i masterutdanninga i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Fagleg interessefelt: Pedagogisk leiing og organisasjonsteori. Klasseleiing, prosjektleiing og didaktikk.

Øyvind Glosvik¹:

1. Tekst som grunnlag for læring

Gjennom ein del år har eg vore studieansvarleg og studieleiar for ei administrativ etterutdanning Høgskulen i Sogn og Fjordane tilbyr vaksne studentar med profesjonsbakgrunn. Studiet leier fram til ein mastergrad i organisasjon og leiing. Studentane kan velje spesialisering i utdanningsleiing eller helse- og sosialeiing². Studentane har leiarstillingar, eller er på veg inn stillingar som einingsleiarar, avdelingsleiarar avdelingssjukepleiarar, pleie- og omsorgsleiarar, rektorar eller inspektørar. Mange av dei stiller spørsmål ved måten kollektiva dei er medlemmer av vert organisert og leia. Dei har med seg opplevingar og erfaringar dei ikkje er ferdige med, som ofte plagar dei og som eg trur er ein del av drivkrafta for å søkje seg mot ei organisasjons- og leiingsorientert utdanning. Dette representerer ei utfordring for oss som skal lære dei å handtere det dei har fått mistanke om er viktige dimensjonar i utøvinga av leiarrolla, men som dei ikkje har gode nok omgrep til å reflektere over. Sagt på ein annan måte: Profesjonsutøvarar innan offentleg sektor har høyrte om refleksjon over praksis, men dei har sjeldan tenkt over at leiing også er ein praksis ein kan tenkje over. Innsikt vert ikkje berre til i møtet med ein lidande pasient eller ein vanskeleg klient. Men også i møtet med ein vanskeleg kollega..

1.1 Tekst som grunnlag for refleksjon over eigen praksis

Eit praktisk utgangspunkt er også at alle studentane no skriv eit mangfald av undervegstekstar (arbeidskrav, essay, artiklar) på vegen mot ei masteroppgåve. Dette er på den eine sida eit resultat av høgskule- og universitetsreformen si vektlegging av nye undervisnings- og vurderingsformer, men det er også eit resultat av at slike som meg trur på teksten som eit verdifult reiskap i utvikling av refleksive evner. Reformen har opna for ei fornying av pedagogiske og didaktiske idear på fleire nivå.

Så står vi der då, med stor tekstproduksjon i studia våre. Eit biresultat av at studentane skriv mykje, er at eg må lese mykje. Vi får mange sider tekst å forhalde oss til. Og mykje av denne teksten er interessante inngangsportar til eit arbeidsliv som i seg

¹ Deler av denne teksten er også publisert i Matre og Hoel (2007) som kapitlet "Tekstar som starthjelp i organisasjonsrefleksjon – ein mogeleg vegvisar til den lærande organisasjonen?"

² <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/2305>

sjølv er undervisningstema i studiet. Når vi organiserer undervisning for vaksne deltidsstudentar i fullt arbeid som leiarar, er grensene mellom konteksten arbeid og konteksten studier også i beste fall flytande. Dette legg vi også sjølve opp til når vi krev at dei skal gjennomføre røyndomsnære arbeidskrav eller stiller krav om at eksamenstekstar skal vere knytte til eige arbeid eller eigen yrkespraksis. Dette leier meg til å stille eit overordna spørsmål: Har tekstane dei skriv, verdi ut over å vere øvingar for øvinga sin del? Dersom dei har det, korleis skal vi reint epistemologisk tenkje omkring slike tekstar, og kva metodar og framgangsmåtar kan vi nytte for å bearbeide den meirverdien tekstane representerer? Konkret spør eg om tekstar studentane skriv kan nyttast som ein reiskap – som eit bidrag – til større forståing innanfor den organisasjonen dei er knytte til. Eg spør også om dei av oss som står utanfor desse institusjonane kan ha nytte av å lese korleis studentane legg til rette for refleksjon omkring leiings- og organisasjonsutfordringar i organisasjonane sine. I dette kapitlet drøftar eg det epistemologiske rammeverket for slike spørsmål.

Fem av kapitla i denne rapporten er skrivne av studentar som legg til rette teoriarbeid som skal brukast til organisasjonsrefleksjon slik eg definerer det i det vidare. Dette er materiale som er skrivne av studentar – men dei er berre studentar i tydinga formelt knytte til ein høgskule som kan gi dei studiepoeng. Eigentleg er dei erfarne fagmenneske som er i ferd med å gjere eit nytt hopp i si karriere.

Eg vil streke under at dette arbeidet i seg sjølv er eit døme på at eg lever som eg preiker: Eit kvart møte mellom menneske kan danne grunnlag for refleksjon og ny kunnskap. ”I dette møtet har du sjølv full kontroll over dine tankar og idear”, seier eg til studentane mine. Slik sett er møtet med studentanes tekstar eit grunnlag for refleksjon og innsikt for meg, ei innsikt eg bevisst brukar for å forandre det studiet dei sjølve og eg er del av.

1.2 Røyndomssjokket

I både pedagogisk litteratur, arbeida om læring i organisasjonar og i teoriar om læring meir generelt finn vi ulike framstillingar av individuelle og kollektive læringsprosessar som stegvise prosessar. Tabellen nedanfor gjev eit oversyn over mogelege bidrag. Eit viktig bodskap i oversynet er at når vi møter studentar som frivillig stiller til etter- og

vidareutdanning³, er det truleg dei som no står overfor eit viktig hopp i si karriereutvikling: Dei har erfaring, dei er ikkje lenger noviser eller nybyrjarar. Kva skal vi, og kva kan vi, gjere for å dytte dei over i neste kunnskapssteg?

Innan profesjonsfaga er det vanleg å syne til Donald Schöns arbeid ”The Practitioner in Action” frå 1966/1983. Det grunnleggjande perspektivet hans er at universitet og høgskular som utdannar dei profesjonelle gjennom den formelle utdanning nærast pr. definisjon ikkje førebur studentane til yrket dei kvalifiserer dei for. For utdanninga er ikkje utøvinga. Spissformulert seier Schön at røyndomssjokk inntrer når den ferdige kandidaten oppdagar at verda ikkje vil rette seg etter kartet – etter dei teoriane han pugga for å stå til eksamen. Saman med Chris Argyris utvida Schön perspektivet til å gjelde organisasjonar og kollektive system (1996). Gjennom omgrepa enkeltkrets- og dobbeltkretslæring vil dei syne korleis organisasjonar i sine produksjons- og handlingsmønster normalt konsenterer seg om enkeltkretssløyfer som reproduserer enkle handlingar. Dobbeltkretslæring handlar om typar refleksjon som kan forandre på dei enkle modellane. Dobbeltkretslæring er sjeldan, seier dei, spesielt er systematisk dobbeltkretslæring det. Meir naturleg er det å tenkje seg at ulukke, kriser og andre spesielle hendingar opnar for denne overordna forma for refleksjon.

Læring på fleire nivå – loops Argyris og Schon, Bateson	Pedagogisk teori -stegvis utvikling av kunnskap - situert læring	Tileigning av tekst – avanserte nivå Blooms taxonomi	Nivåa – Dreyfus og Dreyfus
Enkeltkrets – ikkje stille spørsmål. Lær enkle reglar	Gjere egne erfaringar, kategorisere	Pugge, kjenne att, repetere	Nybyrjar, avansert nybyrjar
↓	↓	↓	↓
Stille spørsmål ved verdier og relasjonar, dobbeltkrets	Kople til generell teori, abstrahere – kople til eksisterande kunnskap utanfor	Organisere og vurdere sjølvstendig	Kyndig utøvar ekspert

Tabell 1.1: Oversyn over ulike retningar si forståing av kunnskapsutvikling i steg

³ Eg nemner dette fordi ikkje alle studentar tek etter- og vidareutdanning fordi dei vil det sjølve. Det er arbeidsgjevar som pressar dei.

Bateson (1972) introduserte ideen om læring på fleire nivå. Argyris og Schön byggjer på Bateson når dei drøftar kor vanskeleg det er å bryte enkeltkretslæringsprosessar: Under normale omstende opererer menneska med eit språk som stadfestar det vi veit, meir enn utfordrar eller undergraver det. Organisasjonar søkjer pr. definisjon mot stabilitet (Weick og Westley, 1996, Thompson, 1971). Stabiliteten underbyggjer denne tendensen til stadfesting eller underkasting av status quo.

Donald Schöns noko stiliserte framstilling av tradisjonell profesjonsopplæring som tileigning av modellar i abstrakt språk eller form vert innan pedagogisk tenking utfordra mellom anna av det situerte perspektivet (Lave og Wenger, 2003). Ideane om problembasert læring inneheld også ein indirekte kritikk av den tradisjonelle innlæringa av abstrakte modellar. Felles for dei som set søkelys på kontekstuelle fellesskap, praksis og handlingar eller konkrete eller abstrakte problem som utgangspunktet for auka innsikt og raskare læringsprosess mellom individ, er ein overgang frå deduktive til induktive tilnærmingar⁴. Induktive tilnærmingar krev at ein utviklar evner til refleksjon, medan deduktive tilnærmingar først og fremst utfordrar dei analytiske evnene våre. Hovudbodskapen er, trur eg, at koplinga til abstrakte, analytiske kategoriar først verkeleg framstår som nyttig for den som også evner å reflektere over kor lite dei faktisk fangar av røyndomen. Noko som er det paradoksale poenget med abstrakte, forenkla kategoriar. Du må ha opplevd kaos før du verkeleg set pris på ein klargjerande dikotomi!

I Taxonomy of Educational Objectives frå 1984 syner Bloom korleis ulike nivå av læring kan knytast til ulike utdanningsformål. Bloom seier at dei to passive læringsmåla er å kunne noko og å forstå noko. Aktive læringsformål eller metodar kan vere å bruke, analysere, syntetisere og å vurdere. Det er klart at Bloom her syner korleis det gje att ein tekst, ein modell eller eit sett av fakta, fundamentalet er noko anna enn å vurdere om denne teksten, modellen eller faktaopplysningane er gode, korleis dei skal tolkast og i kva kontekst gode og dårlege vurderingar er gyldige.

Dette er også hovudbodskapen Dreyfus og Dreyfus (1988) kjem med når dei talar om korleis vi tileignar og utviklar våre kunnskaper og ferdigheter i steg frå nybyrjar til ekspert. Det som særpregar denne utviklinga er ei gradvis frigjering av handlingane våre frå reglar og kontekstfrie abstraksjonar ("fakta") til ei intuitiv og induktiv vurdering av fakta og observasjonar. Dreyfus og Dreyfus sin ekspert treffer val

⁴ Eg skuldar Knut Roald for å ha gjort meg merksam på dette.

utan å tenkje seg om. Ikkje fordi han ikkje lenger analyserer fakta, men fordi analysen er knytt til intuitive analyser av det Bateson kallar vage kontekstmerke som fortel korleis situasjonar skiftar og endrar rammene for rett og gale på måtar nybyrjaren ikkje kan sjå. Patricia Benner har i fleire arbeid tilpassa Dreyfus og Dreyfus'modell for analyse av kunnskapsutvikling mellom sjukepleiarar (sjå td. 2005).

Innanfor svært mykje av litteraturen om læring i organisasjonar (læring i formelle, sosiale system) vert ulike nemningar på kunnskapsutvikling gjennom steg nytta. I nyare litteratur er Nonaka (1994) grunnleggjande viktig, det same er Argyris og Schön, men Probst og Büchel (1997) listar ei rekkje forfattarar (18), som har utvikla terminologi knytt til dei ulike typane læring ein meiner i større og mindre grad finn stad i kollektive system.

Felles for litteraturen eg her syner til er at alle peikar på korleis organisasjonsmedlemer tileignar seg profesjonell eller organisatorisk relevant innsikt gjennom steg, sprang eller nivå etterkvart som dei møter utfordringar som krev individuell refleksjon, reorientering eller verdival. Den organisasjonsretta litteraturen er særleg relevant for dei som er opptekne av korleis ulike organisasjonskontekstar (Strand 2001) legg føringar på, eller styrer, desse prosessane. Den japanske forfattaren Nonaka (1994) er særleg relevant når han skriv om vilkår for kunnskapsutviklingsprosessane.

Spørsmålet mitt er om vi gjennom tekstar og bearbeiding av tekstar kan påverke gangen i stega studentane våre er i ferd med å ta – etterkvart som dei kjem til oss med sine meir eller mindre klart formulerte frustrasjonar, opplevingar og spørsmål som syner at verda nok var noko meir komplisert enn vi fortalde dei i bachelorutdanninga.

1.3 Eit epistemologisk grep på møtet med organisasjon og leiing

Mine studentar er sosionomar, lærarar, sjukepleiarar, fysioterapeutar og barnevernspedagogar. Eg definerer ikkje profesjonsfenomenet grundig her.⁵ Lat oss berre slå fast at ein profesjonsutøvar har ei utdanning som gjev han eller henne tilgang til stillingar dei meir eller mindre har monopol på. Utdanningsinstitusjonen dei kjem frå

5 Sjå td. Abbot, A, *The System of Professions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988 eller Bertilsson, M, "The welfare state, the professions and the citizen", i *The Formation of Professions*, ed. by R. Torstendahl and M. Burrage, London: Sage 1990 for ei grundig drøfting av profesjonsfenomenet. Særleg interessant er kanskje spørsmålet om profesjonane vert truga i det postmoderne samfunnet. Deira tilknytning til modernismen er nærmast påtrengjande tydeleg, men ikkje noko viktig poeng her.

bidreg i større eller mindre grad til kunnskapsproduksjon som legitimerer utøvinga av yrket og dermed opprettheld yrkesmonopolet.

Når studentane møter til noko dei oppfattar som ei vidareutdanning i administrative emne, må vi velje kva slags innretning eller fundamentalt teorigrunnlag vi skal byggje denne utdanninga på. Figuren nedanfor prøver å syne dette gjennom to epistemologiske dimensjonar.



Figur 1.1: Profesjonanes møte med organisasjon og leiing

Den eine dimensjonen peikar på at kunnskap kan vere sterkt knytt til ein praksis og utøvinga av det vi oppfattar som nærast handtverkstilknytt kunnskap. I si naturlegaste og mest umiddelbare form er denne kunnskapen taus, i form av ikkje-nedskrivne eller ikkje-protokollerte handlingsnormer (Polanyi 1967) Eller han kan framtre i meir tradisjonell, akademisk form som prosedyrer, handbøker, lærebøker og oppskrifter. Dette er ein klassisk dimensjonen som vi kan finne på mange nivå. På individnivået framtrer han gjerne som spenninga mellom teori og praksis. Den andre dimensjonen trekkjer fram at kunnskapen kan vere kontekstavhengig og vere sterkt knytt til eit praksisfellesskap (Lave og Wenger, 2003 Wenger, 2004), eller han kan vere kontekstuavhengig og framtre som generelle, abstrakte innsikter og forståingsformer uavhengig av eitt konkret arbeids- eller praksisfellesskap (Cohen 1986).

Profesjonanes møte med leiing – og organisasjonsutfordringar kan i lys av desse dimensjonane arte seg på fire måtar: Den første i form av "heltehistorier" som dette:

”Amanda Nissen prylte dei nye sjukepleielærlingane offentleg før frukost. Deretter tømte dei urinflasker i tre timar, deretter fekk dei ei rå gulrot til frukost. Det var leiarskap, det”. Vi ser at leiarskap blir knytt til personar, gjerne einskildinstitusjonar og sterkt til utøving av eit spesifikt yrke. Medlemer i alle organisasjonar, profesjonar og yrkessystem vil ha slike myter vi likar å fortelje kvarandre. Når læringa i stor grad er knytte til deling av myter, kan vi med Huber (1991) tale om mytologiske læringssystem.

”Bindestreksteori” syner til tradisjonen med å organisere etats- eller yrkesspesifikke leiarutdanningar. Eller slik det framtrer i nyare former, som bindestrekslærebøker: Leiing for sjukepleiarar, leiing for lærarar, LUIS; LEVIS⁶, leiing for ingeniørar. I si moderne utgåve er den pedagogiske grunngevinga å bygge ”læringsstillas” for studentane ved å utforme generelle innsikter gjennom tilknytning til konkrete døme og utøving av eit yrke eller ein profesjon (Rogoff. m.fl., 1996). Ideen er at det er vanskeleg å gå i frå det abstrakte til det konkrete – det er lettare å gå den andre vegen.

For meg som er utdanna ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitskap, Universitetet i Bergen, er den sjølvsahte referansen i ”Adm.org-boksen” i figuren Herbert Simon. Ideen om å byggje vitskap om leiing og organisasjonspørsmål er gamal, men det er nokre namn og tradisjonar som framstår tydelegare over tid enn andre. Simon står for eitt viktig bidrag, men vi talar elles sjølvsaht om eit grenselaust tal viktige innsikter frå psykologi, juss, økonomi og sosiologi osb.

Det er likevel det øverste, høgre hjørnet eg vil drøfte nærare: Spørsmålet om det er ynskjeleg – ja, moegeleg – å tenkje seg at dei abstrakte, generelle innsiktene frå organisasjonsfaga kan brukast som ein slags tanke- og utviklingsreiskap for leiing i praksis. Spørsmålet rører ved det grunnleggjande, vitskapsteoretiske spøkelset vi kallar positivisme-debatten, og det er såleis naudsynt å gjere greie for ein ståstad andsynes spørsmålet om det eksisterer ein type almenngyldige, evige innsikter om organisasjon og leiing som kan danne basis for noko vi kan kalle organisasjonsfag i praksis. I så fall er det dette vi prøver å lære studentane våre, og det er dette vi kan lese ut av dei fem studentkapitla i denne rapporten.

⁶ LUIS Ledelse og utvikling i skolen . Tilsvarande LEVIS – leiing i vidaregåande skular.

Organisasjonsfag i praksis = sosialkonstruktivisme i praksis

Talar vi om ”bruk av kunnskap” i den meininga eg her siktar til, er vi eigentleg alt byrja på vegen mot det eg vil kalle sosial-konstruktivisme i praksis - utan hermeteikn. Vi impliserer at den kunnskapen som organisasjonsfaga (sosiologi, organisasjonsteori, psykologi) har om kollektive fenomen, kan brukast konkret som mentale verktøy av leiarar og organisasjonsmedlemer i deira konstruksjon av roller, leiarstilar, problemløysingsaktivitetar og i kommunikasjons- og relasjonsbygging. Eg understrekar at dette ikkje er ein sjølvsaugt posisjon i organisasjonsfaga.



Figur1.2: *Organisasjonsvitarens utfordring*

Utsegner av denne typen rører ved både historisk, vanskelege posisjonar og traumatiske diskursar i faget. Likevel: Eg understrekar at eg ikkje oppfattar innsikter tenkt ut ved Institutt ved administrasjon og organisasjonsvitskap som verktøy for leiing, men som mentale verktøy for leiarane. Og dét er ein liten, men svært vesentleg forskjell, sjølv om vi framleis klart er innanfor eit sosial-konstruktivistisk, vitskapsteoretisk ramme.

For ein organisasjonsvitar framstår utfordringa i å lære profesjonsutøvarar om organisasjon og leiing slik figuren ovanfor syner. Heilt konkret er utfordringa innanfor denne tankeramma korleis vi gjennom tekst kan påverke studentane våre til å konstruere

sin eigen røyndom om dei organisasjons- og leiarutfordringar dei møter i helseinstitusjonar og skuleverk. Eg kallar denne prosessen for organisasjonsrefleksjon.

Men kan ein konstruere sin eigen røyndom, då? Ja, det er det vi seier dersom vi aksepterer resonnementa innan det som vert kalla ”lærande organisasjonar”.

1.4 Lærande organisasjonar – vi konstruerer våre liv

Lærande organisasjonar er ei fellesnemning på ei gruppe av idear om at organisasjonar ikkje er særleg gode til å leggje til rette for individuelle eller kollektive lærings- og utviklingsprosessar. Det poensialet for kreativitet og vekst kvar einskild av oss har, er ikkje i nærleiken av å bli realisert innanfor rammene av dagens organisasjonstenking. Eg seier med vilje organisasjonstenking og ikkje ’organisasjonar’, for nøkkelen til å forstå kva lærande organisasjonar handlar om, først og fremst er knytt til nokre enkle idear om korleis vi sjølve tenkjer om organisasjonsfenomena, meir enn konkrete organisasjonar i seg sjølv.

Peter Senge er eit viktig namn (Senge, 1990, 2006, Senge et al. 1994, 1999, 2000, 2005). Gjennom fleire arbeid har han saman med medarbeidarar lagt grunnlaget for at det vert utvikla nye idear og tankar om det han kallar dei fem disiplinane i den lærande organisasjonen. Metaforbruken er knytt til eit postulat om at leiarar må utvikle evner til å lære og beherske fem disiplinar. Å leie lærande organisasjonar er femkamp, ikkje maraton.

Eg går nærare inn på dei fem disiplinane i neste kapittel, men nemner her kort at den femte disiplinen i seg sjølv opnar for dei tankane eg vil drøfte om teksten si rolle i organisasjonsrefleksjon.

Den femte disiplinen handlar om to tenkjemåtar: Systemisk tenking har mange røter og mange namn. Senge syner til Bateson (1972), Forrester (1968) von Bertalanffy (1968) når det gjeld inspirasjon frå systemtenking og systemdynamikk og Ackoff og Trist når det gjeld operasjonsanalyse som viktige kjelder, med andre ord talar vi om systemdynamikk og kybernetikk i sosial form, ikkje ei teknisk. Den sentrale budskapet er at visse, gjentakande sosiale fenomen framtrer som faste mønster fordi menneska skapar dei ved å tenkje på bestemte måtar, ikkje fordi naturlover styrer dei. Vi lagar jernbur fordi vi td er dresserte til å objektivisere våre medmenneske når vi skal løyse kollektive problem. Vi er då dømde til stadig å gjenskape dei same, trasige organisasjonsfenomena objektivisering medfører. Den andre tenkjemåten handlar om å

forstå kompleksitet gjennom heilskapstilnærmingar til dei utfordringar vi står overfor. Leiarar vert oppmuntra til nærast holistisk tenking, stikk i strid med tradisjonell, reduksjonistiske innfallsvinklar som reduserer eit kvart problem til eit handterleg, teknisk nivå. Kritikkk frå reduksjonistisk hald vert møtt med argument om at leiarar stort sett handterer menneske og menneskeskapte problem. Menneske likar ikkje å bli reduserte til ting og variablar, men reagerer derimot svært positivt dersom ein tek på alvor den menneskelege og sosiale relasjonen alle organisasjonar består av. Eit enkelt bilete er at vi "ser" jo ikkje det som er viktig med organisasjonar. Vi ser maskiner, bygningar og folk som ferdast etter faste ruter. Vi "ser" ikkje hierarkiet, samarbeidet, kommunikasjonen, ideane og dei mentale modellane som styrer handlingane. Desse er berre i hovuda våre⁷.

Tesen om at vi sjølve enkelt kan forandre organisasjonane byggjer på dette resonnementet: Dei kollektive fenomena finnst berre som mentale modellar, og vi sjølve er del av den modellen på same måte som person som inngår i eit ekteskap utgjer 50% av dette ekteskapet. Ein kan ikkje forandre på partnaren, men ein kan forandre seg sjølv og den rolla ein spelar i ekteskapet, eller med andre ord: ein kan forandre alle relasjonar ein sjølv er del av!

Utøving av dei fire andre disiplinane fungerer som ulike grep-, handle- og tenkjemåtar leiarar kan nytte seg av i konkret skaping av lærande organisasjonar. Skaping er eit anna nøkkelomgrep, og når vi talar om organisasjonsfenomena burde vi kanskje heller tale om organisering, meir enn organisasjon når temaet er læring. Leiing av lærande organisasjonar handlar om å skape, konstruere, organisere nye røyndomar for ein sjølv og kollegaer gjennom bestemte måtar å utøve leiarskap på.

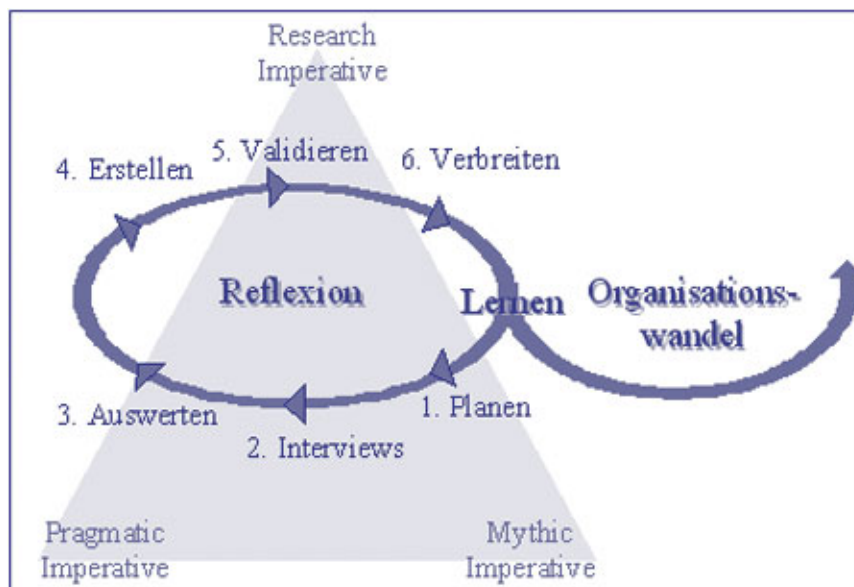
Tekstar som verkemiddel i konstruksjonen av organisasjonsrøyndom

Innanfor tradisjonen lærande organisasjonar har tyskarane Roth og Kleiner arbeidd med emnet "læringshistorier". Roth og Kleiner (1995:6): kallar dette "... a formalized approach for capturing and presenting learning processes in organizations". Røyrvik talar om at ei læringshistorie er ei skriftleg historie om td eit viktig initiativ i ein organisasjon, noko som handlar om å skape grobotn for felles forståing av problem og moglege løysingar (Røyrvik 2001:243).

⁷ Eller som skriftlege prosedyrer vi meir eller mindre bryr oss om. Papirbunken med alle dei nye prosedyrene du skal gjennomføre er reell nok, men kva meining har orda? Kva er den underliggjande budskapet som avgjer om du bryr deg eller ikkje?

Skal tekstar fungere utviklande må det med andre ord ikkje vere tale om kva som helst. Teksten må handle om noko viktig, noko som organisasjonen treng å vite noko om på eit bestemt tidspunkt der nye sanningar vert konstruerte av dei som deltek i tolkingsprosessane.

Roth og Kleiner framstiller tenkinga si i ein figur som også syner korleis dei plasserer seg andsynes andre perspektiv på læring i organisasjonssamanheng. Dei syner at organisatoriske læringssystem kan vere av ulike slag. Mytiske, pragmatiske og analytiske system er kjende (Huber 1991), og forfattarne gjer innanfor denne ramma greie for ein stegvis prosess som minner mykje om Nonaka (1994) si framstilling av korleis kollektiv kunnskap utviklast frå individ- til organisasjonsnivået.



Figur 1.3: Roth og Kleiners ide om læringshistorier

For oss som driv rettleiing basert på tekst er poenget at alle leiarar vil bli trekte i retning av dei pragmatiske eller mytiske imperativa som vil konkurrere om merksemd i alle organisasjonar. Den sterke spreinga av standardiserte organisasjonsoppskrifter kan vere døme på at slikt skjer i relativt omfattande omfang (Røvik, 1999). Kor freistande må det ikkje vere for ein oppvakt leiar å forhalde seg pragmatisk heller enn analytisk til td dei nye, mytiske ritene som vert kalla "kvalitetssikring"? Ein analytisk innfallsvinkel ville kanskje krevje smerfulle spørsmål av den typen som Power siktar til, når han talar om at tap av tillit mellom menneske (1997).

Eg går ikkje i detalj i stega. Forfattaranes prosesssteg er planlegging av ein tekstutviklingsprosess; gjennomføring av intervju (eller andre former for tekstinnsamling), utvikling/operasjonalisering av teksten (Nonaka kallar denne fasen ”krystallisering”, framstilling av teksten, validering i kollektivet og til slutt spreing i organisasjonen og utover denne i større nettverk.

Endring av organisasjonar vert innanfor denne tradisjonen ikkje oppfatta som problematisk. Den opphavlege organisasjonsutviklingstradisjonen etter Lewin hevdar at deltaking i seg sjølv er iverksetting, og vi må forstå Roth og Kleiners bidrag i den meinga at deltaking i skrivning, tolking, spreing av ei læringshistorie i seg sjølv fører til forandring i måtane deltakarane tenkjer (Levin og Klev 2002).

Organisasjonsrefleksjon er å reflektere over organisasjonshendingar

Det er innanfor denne tradisjonen i organisasjonsfaga vi også finn røtene til det vi kan kalle organisasjonsrefleksjon. Og ja, overskrifta inneheld ein sirkulær definisjon, men organisasjonsrefleksjon er ikkje noko anna enn tenkje over, analysere og granske hendingar som skjer innanfor ramma av eit formelt kollektiv. Formålet er djupare innsikt og forståing. Det er vanleg å framstille refleksjon som ”sirklar”, gjerne ”lærings-sirklar”. Kolb er standardreferansen (1984), men det finnst mange andre variantar. Større og mindre grad synest dei å byggje på dei klassiske arbeida til Dewey (1938/1997) og, i følgje Schein, Kurt Lewin⁸. Uansett variantar seier Senge et al (2005), handlar det til sjuande og sist om kor grundig du tenkjer over ei erfaring før du handlar neste gong. Her er banda til Argyris og Schöns omgrep om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring tydelege. Referansen til Deweys omgrep ”inquiry” er klare hjå Argyris og Schön når dei talar om organisasjonsgransking, som er deira namn på kollektiv refleksjon (1996). Det viktige spørsmålet er, seier Senge, kor djupt ein vil eller kan gå i granskinga av motiv og mentale modellar som ligg bak ei organisasjonshandling (Senge et al 2005).

Når vi skal arbeide med studenttekstar på denne måten, må vi tenkje over kva metodiske krav og rammer vi skal setje til både tekstproduksjonen og etterbruken. Nøkkelen er bokstavleg ”tekst”. Sjølv om det er opplevingar og erfaringar som er grunnlaget for refleksjon, endrar ikkje erfaringane i seg sjølv noko som helst i ein

⁸ Udatert arbeid på Society of Organization learnings heimesider.

organisatorisk meining. Det er endringar i relasjonane mellom aktørar som er organisasjonslæring, seier Senge. Det er dei kjenslene erfaringane fremjar som fører til endring i relasjonane, og gjennom dei teoretiske resonnementa som kjem fram i ein tekstbasert bearbeiding av erfaringane kan erfaringar og kjensler bearbeidast, analyserast – eller reflekterast over. Ikkje minst må erfaringane og kjenslene få ein konstruktiv, røyndomsnær og kontekstuell vitug retning. Kjensler er drivstoff for endring, men er ikkje i seg sjølv gode retningssignal for organisatorisk handling⁹.

Gunnlaget for ei vitenskapleg orientering er nett at denne bearbeidingsprosessen skapar ein tekst som dannar basis for bruk av eksisterande kategoriar – eller utvikling av nye teoretiske abstraksjonar som koplar studentanes erfaringar til intersubjektiv kunnskap gjennom ein tradisjonell rettleiingsprosess.

Metodisk talar vi med andre ord om ei kasusorientering som ikkje skiljer seg så veldig ut i havet av moglege innfallsvinklar i kasusstudiene (Maalø, 1996). Både sakspapir, intervjuutskrifter, dagboksnotat, refleksjonsdokument osv kan inngå i tekstmaterialet. Sjølv er eg veldig svak for Gro Kvåles bruk av sangtekstar i ein analyse av historiske endringsprosessar i Trygdeetaten (2001). Kva syng ein om? Om noko viktig!

Det spesielle med metodikken er altså ikkje teksten i seg sjølv. Heller ikkje korleis han vert skapt. Det spesielle er at den er del av ein individuell læringsprosess som gjennom studentanes studie- og arbeidssituasjon gjennom relasjonar grip direkte inn i kollektive prosessar på studentanes eigne arbeidsplassar.

Dei arbeida vi presenterer her har som ambisjon å utvikle det teorigrunnlaget som trengs for å gripe inn i kollektive prosessar. Det gjer dei fordi dei er deler av det refleksjonsgrunnlaget forfatarane legg til grunn i utøvinga av yrket sitt, like mykje som det er tekstar skrive for å tilfredsstille formelle krav i ein studieplan.

⁹ Det veit vi som må telje lenger enn til ti for å roe oss..

Øyvind Glosvik:

2. Den femte disiplinen som skuleleiing

Peter Senge gav i 1990 ut boka *The Fifth Discipline. The Art & Practise of the Learning Organization*. Boka handla om omstilling og utvikling, samarbeid og menneskeleg utvikling i kollektive samanhengar. Kjende organisasjonsutfordringar, men Peter Senge kalla sin innfallsvinkel ”lærande organisasjonar”. Det var ein fengande tittel. I kjølvatnet har det kome ut ei lang rekkje bøker som på ulike måtar tek opp trongen for læring og utvikling i organisasjonar. Slike behov har sjølvstundt vore tilstades i større og mindre grad i alle organisasjonar, men Senge siterer pioneren framfor nokon innanfor kvalitetsleiingstenking, W. Edwards Deming, som seier at den dominerande leiartenkinga i våre dagar øydelegg folk. Kortsikte, overflatiske managementorienterte teknikkar og målemetodar sett i verk utan indre samanheng bryt ned det store potensialet for vekst og utvikling som Senge (og Deming) meiner kviler i og mellom menneska i alle organisasjonar (Senge 2006 s. xi-xiii).

Denne grunnleggjande menneskeorienteringa er viktig å ha i mente når ein forhold seg til den tradisjonen Den femte disiplinen er del av. Det er heilt naturleg å sjå ”lærande organisasjonar” som ein del av det som vert kalla ein organisasjonsutviklingstradisjon (OU-tradisjonen), eller ”en koherent disiplin av anvendt samfunnsvitenskaplig praksis for å fremme økt individuell og organisasjonsmessig effektivitet” (French et al 1994 omsett og sitert i Levin og Klev 2002).

Disiplinane er metaverktøy

Senge si bok og det budskapet det er del av har hatt stor innverknad på interessa for sambandet mellom det individuelle og kollektive, forstått som læring og læringsprosessar. Store deler av den litteraturen som elles fell inn under OU-tradisjonen nyttar i regelen ikkje læringstermar. Senge gjer altså det, men eigentleg på eit sær overordna nivå. Det han talar om, er at skal ein byggje lærande organisasjonar, må medlemene utøve eller beherske fem disiplinar. Eg skal gjere greie for disiplinane nedanfor, men det er viktig å presisere at med ”disiplin” meiner han ikkje ”teknikk”. Disiplinane er ”tools”, verktøy i meininga metaverktøy for tenking og handling, og innanfor kvar disiplin er det plass til mange teknikkar og tilnæringsmåtar. Så lenge dei

er i tråd med prinsippa, kan lærande organisasjonar eigentleg byggjast på eit uavgrensa tal handlingsmåtar.

Eg skal her ta utgangspunkt i ein tenkt rektor ved ein tenkt barneskule. Korleis kan disiplinane fungere som metaverktøy for rektors arbeid med å gjere skulen sin til ein lærande organisasjon? Men før vi gjer dette - lat oss starte med ein liten omveg: Kva slags problem er det den lærande organisasjonen etter Senge sitt syn må handtere?

2.1 Den ikkje-lærande rektor ved ein ikkje-lærande skule?

Som eit retorisk utgangspunkt kan vi teikne eit bilete av ein vanleg skule som noko slikt:

Rektor er som person ein mild og venleg mann, men er sterk og synleg i rolla si. Han tek mange initiativ. Han tenkjer i grunnen litt slik han lærte på befalsskulen: Ein må vere tydeleg og ta ansvar. No heiter det å vere proaktiv, men det blir det same. Verken han eller lærarane riv seg laus frå den tilvande oppfatninga av rektor som "han far sjølv", den som "eigentleg" bestemmer. Lærarane på si side er opptekne av si eiga, fagleg uavhengige rolle, og dyrkar gjerne og ofte tradisjonelle fiendebilete der "kommunen" og "foreldra" stort sett representerer dei fleste vanskar i lærarnes livsgjerning. Leiarane ved skulen løyser problem etterkvart som dei dukkar opp som "einskildsaker". Eit budsjettproblem her, eit mobbepproblem der. Eit møte no og eit prosjekt då. Det skjer mange ting, aktivitetsnivået er høgt. Endringstakten er det ingenting å seie på, men det vert sjeldan drøfta kva retning endringane eigentleg medfører for skulen og medlemene. Fokus er på den daglege drifta. For kven skulle drøfte dei viktige spørsmåla? Leiarteamet ved skulen? Dei, som knappast snakkar saman om dei mest daglegdagse rutineoppgåvene?

Er dette ein karikatur – eller eit bilete av ein slags røyndom vi alle kan kjenne oss att i? Litt, eller ganske mykje, att i? Biletet er uansett ein spissa versjon av korleis Senge meiner læringsevna til organisasjonar generelt er avgrensa. Han har sju poeng eller resonnement som eg gjennom korte døme skal relatere til ei norsk skuleverd.

Avgrensingar i organisasjonars læringsevne

Den første avgrensinga er knytt til måten vi menneske knyter dei personlege identitetane våre til formelle roller i organisasjonar. Eg er "lærer", seier vi, eller eg er "førsteamanuensis" eller "rektor", og eg gjer den jobben eg er sett til i eit større system eg har liten eller ingen kontroll over. Den første påstanden om kva som avgrensar læring, er at vi som individ med mange muligheter og eigenskapar aksepterer å la oss

innordne i formelle posisjonar i organisasjonar. Dette får konsekvensar for kva ein lærar ”ser”, eller kva ein lærar er viljug til å gjere, dersom ho vert utsett for krav om forandring som ikkje utan vidare lar seg foreine med rolleoppfatninga. Utsagn som ”korleis kan eg undervise i IKT”, eg er jo ikkje IKT-utdanna”, eller, ”den saka der kan ikkje eg gjere noko med, det er vaktmesterens problem”, syner kva tankegang Senge peikar på. Kva er det som gjer at vi avgrensar vår individuelle kapasitetar – eller så og seie skyggar vekk frå ei læringsutfordring og søkjer tilflukt i noko vi ”har lært”?

Den andre avgrensinga er knytt til det å forstå omverda vår i termar av ”oss” og ”dei”, eller i form av ”skulen” mot ”kommunen”, eller ”lærarane” mot ”elevane”. Det handlar med andre ord om korleis vi meir eller mindre bevisst justerer både retning og omfang av læringsaktivitetar gjennom ”fiendebilete” av andre. Kor ofte seier vi ikkje vi lærarar at det grunnleggjande problemet vårt er at elevane (studentane) kan for lite, les for lite, arbeider for lite, les feil, ser for mykje fjernsyn, sit for mykje med data, er for mykje ute - eller for for lite ute - eller et for lite eller for mykje...). Dessutan gir politikarane oss for mykje å gjere og for låg løn. Poenget til Senge er, at vi ved å leggje skulda på andre, automatisk gjer oss sjølve mindre i stand til å lære! Vi avgrensar ubevisst vår eigen læringshorisont.

Den tredje avgrensinga kallar han illusjonen om handling. Det er bra å vere proaktiv, men det betyr ikkje at alle aggressive grep som syner handlingsevne og evne til å handtere utfordringar og vanskar er av det gode. Eit døme: Rektor er kjend for å ta ansvar for det som skjer ved skulen sin. Han tek initiativ; han er i media; han set i gang mange tiltak; han tek ordet i mange møte; han set i gang mange prosjekt. Kort sagt han utøver sterk og synleg leiing. Men det er så stille rundt han. Kor er alle dei andre? Kor er initiativa, prosjekta og dei proaktive handlingane mellom alle dei menige lærarane? Kan det vere slik, seier Senge, at sterk grad av proaktivitet eigentleg er uttrykk for ein reaktiv organisasjon? Ekte proaktivitet, seier Senge, kjem som eit uttrykk for forståing av våre eigne bidrag til dei problema vi slit med. Kan det vere slik at rektoren i dømet gjennom sin eigen høge aktivitet skapar passivitet rundt seg?

Den fjerde avgrensinga seier Senge er knytt til kortsiktig overfokusering på einskildhendingar. Vi blir på mange ulike måtar tvungne til å rette merksemda vår mot dagen i dag og dei vanskanane som dukkar opp her og no, heller enn å rette søkelyset på den gradvise endringa som kan representere dei langsiktige og verkeleg farlege utfordringane for organisasjonen vår. Lat oss seie at rektor vert så oppteken av det daglege arbeidet og alle einskildsakene som krev merksemda hans, at han aldri rekk å

tenkje over det mønsteret som einskildsakene framstår i. Skuleleiarens problem vert at han aldri finn tida til å rette kollegiets merksemd mot dei prosessane som sakte og gradvis forandrar skulen dei arbeider ved. - Men møter, det har dei.

Den femte avgrensinga er kjend som likninga om den kokte frosken. Dersom ein kastar ein frosk opp i ein kjele med kokande vatn, seier likninga, vil frosken hoppe ut. Dersom ein slepper han opp i ein kjele med kaldt vatn og sakte varmar det opp, vil frosken bli verande til han er så groggy at han ikkje lenger er i stand til å reagere på trugsmålet. Parallellen til organisasjonsverda er sjølvstøtt at leiarane er så opptekne av det dramatiske, det openlyst trugande at gradvis endring ikkje vert observert eller tillagt vekt. Framlegg om nedlegging av ein skule får stor merksemd, men 5% nedgang i vedlikehaldsbudsjettet får ingen store avisoppslag, heller ikkje om 5% nedgang kvart år over 10 år representerer store endringar. Ein skulebygning forfell ikkje frå eitt budsjettår til eit anna. Men over år skjer det gradvise forandringar. Kven rettar merksemda mot dei? - Foreldra, når ungane får astma? Då framstår problemet som "aksjon" i lokalavisa, og må handterast som "enkelthending".

Den sjette avgrensinga seier Senge er knytt til vanskane med å lære av erfaring. Han stiller ikkje spørsmålsteikn ved erfaringslæring som læringsform, tvert om, men peikar på at i svært mange tilfelle i organisasjonssamanhengar er det langt mellom handlingane våre og konsekvensane av handlingane. Difor vert læringshorisonten vår svært avgrensa når det gjeld erfaring. Lat oss seie at det vert bygd ein ny skule, men revolusjonerande, nye løysingar når det gjeld romløysingar og rammer for didaktiske aktivitetar. Men arktitekten, byggherren og kommuneleiinga er alle andre stader enn i klasseromma når lærarane og elevane gjer erfaringar med dei nye strukturane. Nye læringsutfordringar oppstår når erfaringar frå undervisning ein stad skal gjerast tilgjengeleg ved planlegging av ein ny skule, ein annan stad, av andre enn dei som har gjort erfaringa sjølv.

Til sjuande og sist trekkjer Senge fram det han kallar myten om leiarskap gjennom team. Han siterer Argyris, som seier at dei fleste leiarteam bryt saman under press. Kompleksitet, trugsmål eller pinlege utfordringar, nei det har dei fleste leiarteam vanskar med å handtere. Kollektiv læring og felles gransking av erfaringar og utfordringar representerer langt større utfordringar enn dei fleste av oss har lært å handtere. Utfordringa for vår rektor vil ganske enkelt framstå som for alle andre leiarar; vi er som arbeidstakarar "skilled incompetent" til å delta i dobbeltkretslæring. Vi innrømmer ikkje manglande kunnskaper; inviterer ikkje andre til å leite etter manglar

hjá oss sjølve; fortel ikkje når vi er usikre og vernar oss heller mot kritikk enn å fortelje at vi har gjort ein feil.

Den ufullstendige læringssyklus

Eitt av argumenta til Senge er altså at erfaringslæringa i organisasjonssamanheng vert avgrensa. Det finnast andre og meir utfyllande skildringar av avgrensingar i kollektive og individuelle erfaringslæringsprosessar. March og Olsen tek td i *Ambiguity and Choice* (1976) utgangspunkt i *A behavioral theory of the firm* (Cyert og March 1963), der behavioristisk teori i si tid vart nytta for å forstå organisasjonslæring på denne måten: Hendingar i omverda utløyser søk etter interne løysingar som skal høve for desse hendingane. Døme kan vere at marknadssvingingar blir fanga opp i analyser – og ender som skriftleg prosedyre for å handtere slike svingingar for ettertida. Ideen byggjer på føresetnadane om at organisasjonar lærar gjennom rasjonell kalkulasjon og erfaringar frå fortida. March og Olsen stiller spørsmål ved dette, for forskning syner at menneske i organisasjonar kan forståast som avgrensa rasjonelle (Simon, 1976) og at planlegging og handling kan forståast som kunsten å rote seg gjennom (Lindblom, 1959). Forfattarane diskuterer fire moglege grunnar til at den rasjonelle ideen om læring som kalkulasjon og erfaring ikkje kan vere rett.

Det første argumentet er at ikkje alt individa lærer fører til at vi tek konsekvensane av det som organisasjonsindivid. Livet vi lever i organisasjonane utgjer berre ein avgrensa del av liva våre. Dessutan kan vi alle saman trygt seie at dei fleste problema i organisasjonane våre ”ikkje er mitt bord”, det seier regeleverket. Vi ser problema prosedyrene, reglane, planane og handlingane våre skapar, men det March og Olsen kallar rolleavgrensingar gjer at konsekvensane ikkje vert vårt ansvar. Men kva lærer vi då?

Forfattarane seier for det andre at vi legg større vekt på kva innverknad organisasjonen vår har på omverda – enn den faktisk har. Etterspørselen etter ei vare kan vere styrt av vårt gode produkt, seier vi, men kan det eigentleg vere tilfeldige motesvingingar som avgjer slikt? Overtruisk læring kallar March og Simon overdriven tru på våre evner til å påverke det overordna systemet vi er del av.

Eit tredje argument frå March og Olsen er at individa lærer i organisasjonen, men det gjer ikkje organisasjonen sjølv. Informasjon og erfaring individa samlar seg blir ikkje brukt av organisasjonen til noko. Det er organisasjonen som er avgrensa rasjonell,

ikkje individa, når det vert synt manglande omforming frå det individuelle til det kollektive nivået. Stivbeinte hierarki og strenge reglar for kommunikasjon sikar at organisasjonen overstyrer individa.

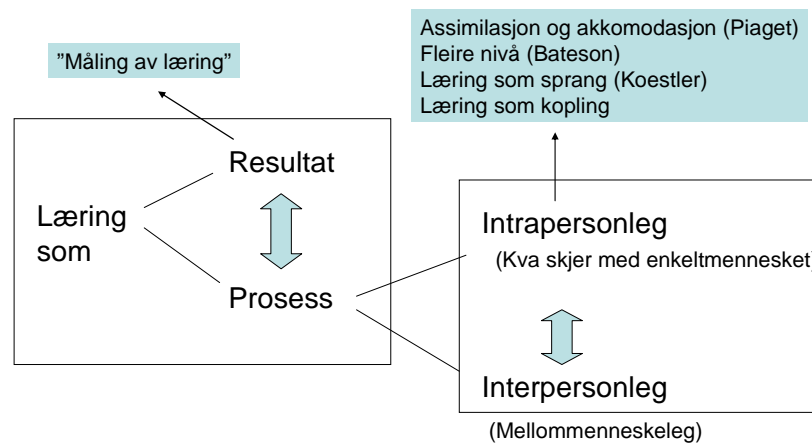
Det fjerde argumentet kallar March og Olsen tvetydig læring. Det er vanskeleg å forstå – og å forhalde seg til - hendingar i omverda. Det er lett å vere klok i ettertid, men kva betyr ting nett no, når det er uklart for oss kva dei kausale samanhengane eigentleg er?

Den grunnleggjande budskapet til forfattarane er at det er vanskeleg å kalkulere med utgangspunkt i erfaringar. I organisasjonssamheng er det mange trekk som avgrensar evne til å lære av dei erfaringane dei tilsette gjer seg. Det er nokre likskapstrekk mellom March og Olsens perspektiv og Senges sju argument. Felles er ei djup overtyding om at organisatoriske læringsprosessar er grunnleggjande meir komplekse og samansette enn det enkle, behavioristisk orienterte teoriar om erfaringslæring hevdar.

2.2 Eit samansett læringsperspektiv

Senge gjer sjølv ikkje eksplisitt greie for eit eige syn på læring. Dette er noko vi må slutte oss til gjennom kjennskap til generelle, vitskapsteoretiske diskursar og dermed til andre, teoretiske omgrepsapparat enn Senge sitt eige. Eit utgangspunkt for oss kan td vere måten Cato Wadel framstiller ulike syn på læring (Wadel, 2002).

Som figuren nedanfor syner, kan vi alment tenkje oss læring forstått både som eit resultat, det vi ofte kallar "kunnskap" eller at "vi kan noko", og den prosessen der vi lærer inn kunnskapen. Prosessen kan forståast på to måtar, seier Wadel. Den kan forståast som den intrapersonlege prosessen der kvar enkelt av oss tileignar oss kunnskap og lagrar den i minnet vårt. Men prosessen kan også forståast i eit interpersonleg perspektiv, der det er sjølve konteksten, den sosiale samanhengen læringa skjer i, som er i søkelys. Wenger (1998) seier at det er eigentleg berre dette som er læring, for kva er det eigentleg slags læring som skjer hjå menneske utan at det er andre menneske tilstades?



Tabell 2.1: Læring og læringsåtferd (etter Cato Wadel 2002)

Dette siste resonnementet er grunnleggjande viktig å forstå når ein skal forstå skular som organisasjonar. Ein organisasjon er pr definisjon eit kollektiv, og då blir det naturleg at vi i samband med læring i organisasjonar først og fremst vert opptekne av dei interpersonlege problemstillingane¹⁰. Perspektivet lærande organisasjonar legg slik Senge framstiller det, likevel stor vekt på den individuelle dimensjonen. Ja, det er menneska som lærer hos Senge. Det kjem tydeleg fram av definisjonen hans:

”I lærande organisasjonar utvidar menneska kontinuerleg evnene sine til å skape resultat. I slike organisasjonar vert nye tankemønster fostra, kollektive viljer sett i bevegelse og folk lærer å lære i lag”. (Vår omsetjing, Senge 2006 s. 3)

Det blir feil såleis feil å plassere Senge bastant i det interpersonlege hjørnet. Han seier også at disiplinen personleg meistring er ein ”essential cornerstone” i den lærande organisasjonen, og: ”An organization’s commitment to and capacity for learning can be no greater than that of its members” (Senge 2006 s. 7). På den andre sida handlar dei andre disiplinane i stor grad om å forstå og å handle i kollektiv mening. Her er det med andre ord ja, takk, begge deler.

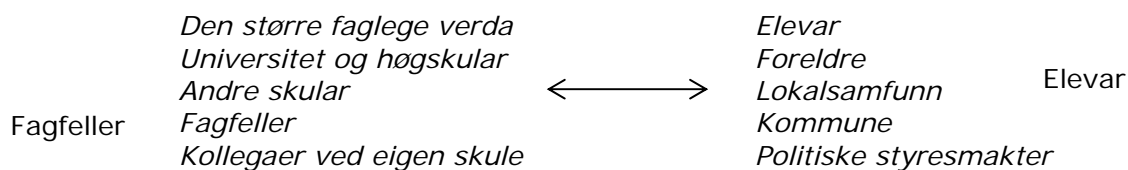
¹⁰ Men vi må halde tunga beint i munnen, for skular kan kallast interpersonlege læringssystem som rettar søkelys på intrapersonleg læring. Vanskeleg omgrepsapparat...

Eit relasjonell dimensjon

Det finnst ein enkel måte å etterleve Ole Brums livsvisdom her, og det gjer vi gjennom det vi gjerne kallar for relasjonell tenking eller læring i eit relasjonelt perspektiv. Det inneber at vi ikkje først og fremst rettar søkelys på den enkeltes læring, men på det som skjer mellom dei lærande aktørane, samstundes som vi tek omsyn til at spesifikke, organisatoriske eller kontekstuelle faktorar utgjer ei ramme rundt relasjonane.

Dersom vi skulle prøve å framstille den relasjonelle dimensjonen på ein enkel måte, kunne det bli noko slikt: Den eine verdien på dimensjonen framhevar at relasjonell læring er forankra i ei kjensle av tilhøyrslø og felles retning i eit fellesskap. Senge seier forståvidt ikkje direkte så mykje om dette, men her kan vi la oss inspirere av Wengers omgrep ”praksisfellesskap” (Wenger 1998). Dette omgrepet syner til den sosiale prosessen som skjer når folk deler ei felles interesse i ei eller anna meining, og over tid samarbeider om å dele idear og finne løysingar. Omgrepet vart først nytta av Lave og Wenger (1991). Med dette som utgangspunkt kan vi seie at kunnskapsutviklingsprosessar vil vere forankra i faste, stabile situasjonar eller organisasjonsmønster som knyter saman kollegaer. Eit relasjonelt perspektiv på læring innber at ein ikkje trur kunnskap utan vidare enkelt kan flyttast. Kunnskap er bunde til fellesskapa som brukar kunnskapen, og både leiarar og tilsette må arbeide med desse fellesskapa når kunnskap skal utviklast, eller ny kunnskap takast i bruk.

Vi kan kalle den eine verdien på relasjonsdimensjonen for ”Fagfeller”.



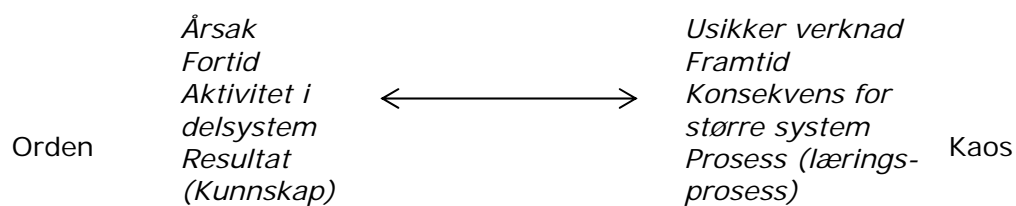
Den andre verdien vert naturleg å kalle ”Elevlar”, men den omfattar også relasjonane til dei aktørane som har relasjonar til elevane: Foreldra sjølvsagt, men også lokalsamfunna, kommunane og dei politiske styresmaktene som har foreldra som sine veljarar.

Ein kompleksitetsdimensjon

Men kva då med skiljet mellom læring som prosess og læring som resultat? Korleis skal dette forståast i lys av Senges idear om den lærande organisasjonen? Nøkkelordet her

trur vi er ei forståinga av den kompleksiteten som kjem til uttrykk i både Senge og March og Olsens skildring av vanskaner med å få ”rasjonell” læring av erfaring til å skje i kollektive system. Ordet ”system” i denne samanhengen er viktig. Den femte disiplinen hos Senge er systemisk tenking. Systemisk tenking byggjer på ei oppfatning om at dei ulike delane i eit system er regulerte av det større systemet dei er del av. Det er så og seie uråd – eller lite tilrådeleg – å forstå ein del av eit problem utan å ta omsyn til den heilskapen problemet er del av. Dette er ei tenking som utfordrar det vi elles kallar reduksjonistiske innfallsvinklar. Grunnleggjande viktig i systemisk tenking er at små endringar i eit del-system kan skape store endringar andre stader i systemet.

Kompleksitet i eit system kan også bli skapt av at ein mister oversikt over sambandet mellom årsak og verknad. Dette kan skje på mange måtar, men ein av dei vil vere at tiltak i eitt delsystem får ikkje-tilsikta konsekvensar i eit anna del-system, eller i det større systemet som heilskap. Ei anna utfordring vil vere å forstå at og korleis tiltak i fortid og notid kan få utilsikta konsekvensar i framtida. Kompleksitetsdimensjonen er – kompleks – og omfattande. Oppsummert kan vi seie at han er sett saman av mange andre dimensjonar, omtrent som noko slikt:



Vi kan kalle den eine verdien på dimensjonen for ”Orden”, med det meiner vi at vi kan velje å leggje vekt på den delen av livsverda vår som representerer det stabile, ikkje-endrande og godt forståtte. Den andre verdien kan vi kalle ”Kaos” fordi den rettar søkelys på det vanskeleg forståtte, det ukjende, det nye og det som skal komme i livsverda vår.

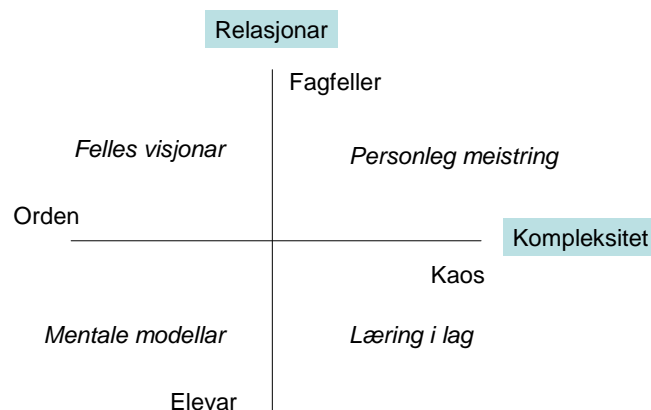
2.3 Læring i eit systemisk perspektiv

Det er sjølvsagt eit vågalt prosjekt å velje å framstille ein annan forfatters perspektiv på ein grunnleggjande annan måte enn han sjølv har gjort. Eg meiner likevel det er nadsynleg å syne fram det fleirtydige og fleirdimensjonale i det som vert kalla systemisk tenking på ein relativt enkel måte. Klarar vi ikkje å forstå kva systemisk tenking inneber, har vi liten nytte av dei andre disiplinane Senge gjer greie for.

Læring i eit systemisk perspektiv vil, slik eg har gjort greie for her, innebere ei grunnleggjande menneskeorientering. Det er ikkje ”organisasjonen” som lærer, det er individa, men dei lærer i ei kollektiv ramme som legg held fast på, og legg klare føringar på, dei læringsaktivitetane som finn stad. Desse føringane kan likevel individa forandre, for dei er gjennom relasjonar sjølve ein del av ramma, og ein kan alltid forandre relasjonar ein sjølv er del i. I skulesamanheng vil tilhøyrslse til, og aktiv deltaking i dei store og små praksisfellesskapa som skulen utgjer, danne basis for tileigning av dei kunnskapselementa det blir lagt vekt på i desse fellesskapa.

Eit systemisk perspektiv legg også vekt på at verda rundt oss endrar seg, enten vi vil det eller ikkje. Men vi kan alltid velje kva måte vi vil forstå desse endringane. Det vil alltid vere stabile, faste og gjentakande mønster rundt oss, men det vil også vere flytande, tilfeldige og ustrukturerte hendingar der. Vi kan velje korleis vi vil forhalde oss til desse hendingane, men vi kan aldri vere trygge på kva slags konsekvensar handlingane våre har i det større systemet vi er del av.

Senge (m.fl 2000 s. 19) siterer Weick (1969) som seier det vi har sagt her på ein enkel måte: Alle organisasjonar er eit produkt av korleis medlemmane tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid vil eksisterer dominerande samhandlingsmønster og tankemønster, og det er desse som må bearbeidast dersom ein organisasjon skal forandre seg - eller lære. Det er å forstå si eiga rolle i slik bearbeiding, utøving av den femte disiplinen eigentleg handlar om.



Figur: 2.1: Den systemiske læringsmodellen

Eg har her framstilt den femte disiplinen gjennom to dimensjonar. Vi kan i figuren nedanfor sjå korleis desse utgjer ei forståingsramme for dei fire andre disiplinane i den lærande organisasjonen. Dei representerer fire ulike måtar å bearbeide samhandlingsmønster og tankemønster.

Eg skal nedanfor gjere greie for korleis utøving av dei fire disiplinane kan forståast i ein skulesamanheng. Vi skal ta utgangspunkt i korleis eg trur utøving vil arte seg for ein rektor ved ein vanleg skule. *Personleg meistring* vil her til dømes vere knytt til hans tankar om si eiga leiargjerning, som leiar av eit fagkollektiv av lærarar og korleis han foreheld seg til, og tek personlege beslutningar om, dei utfordringane han meiner skulen hans står overfor. Disiplinen *Felles visjonar* vil handle om korleis han trekkjer lærarane inn i dialogar og samtaler om dei grunnleggjande viktige spørsmåla som bind skulen saman til eit kollektiv. *Mentale modellar* (eit omgrep som naturlevis er henta frå kognitiv psykologi) vil rette søkelys på måtane rektor og kollegaene ved skulen bearbeider dei etablerte tankemønster og kart som regulerer eksisterande handlingar. Den siste disiplinen er den mest utfordrande, seier Senge m.fl. (1994 s.355) *Læring i lag* handlar om å lære og lære kollektivt. I skulesamanheng framstiller eg her som ein prosess der rektor må leie prosessar der kollegiet til saman lærar å bli ein betre skule for elevane ved å sjå kvarandre.

2.4 Den lærande rektor ved ein lærande skule

I innleiinga sa eg at med ”disiplin” meiner ikkje Senge ”teknikk”. Disiplinane er ”tools”, verktøy i meininga metaverktøy for tenking og handling. Innanfor kvar disiplin er det plass til mange teknikkar og tilnæringsmåtar. Så lenge dei er i tråd med prinsippa, kan lærande organisasjonar eigentleg byggjast på eit uavgrensa tal handlingsmåtar. Døma eg nyttar for å forklare teorien bak prinsippa er berre enkle bilete som ikkje på nokon måte er uttømmende når eg no presenterer disiplinane nærare.

Personleg meistring

Nøkkelen til denne disiplinen kallar Senge ”kreativ spenning”. Omgrepet har han henta frå Fritz (1999) sin grunnleggjande ide om at vi får framdrift i liva våre dersom vi lærer å bruke den krafta som blir skapt i skjæringsfeltet mellom den røyndomen vi lever i, og dei bileta vi har av framtida. Kreativ spenning oppstår, seier Fritz, når gapet mellom røyndomen og visjonane er så stort at vi må strekkje oss for å yte, men ikkje så stort at

vi forstrekker oss. Feil nummer ein er å ville for mykje. Då brenn vi ut. Feil nummer to er å ville for lite, og det er den feilen dei fleste av oss gjer. Vi slår saman ideal og røyndom og seier at vi er nøgde med livet slikt det er, eller at alt er så gale at ingenting nyttar.

Utøving av disiplinen personleg meistring handlar i praksis om å lære seg å tenkje over kva ein sjølv vil med sitt eige liv, både i stort og i smått. Visjonar for livet kan formast på mange nivå, men for ein skuleleiar ville det vere naturleg å tru at dei personlege visjonane vart knytte til idear om kva slags kollektiv ein har lyst å leie; kva fagleg retning kollegiet skal strekkje seg i; kva fagleg nivå skal ein strekkje seg etter for dei tilsette og for elevane sin del. Visjonar i denne meininga handlar om kva det er ein som individ verkeleg vil. For å seie det på ein annan måte: Dersom ein rektor ikkje vil særleg mykje med sitt eige liv, er det neppe særleg sannsynleg at han kjem til å bruke særleg energi på å utvikle den skulen han er sett til å vere leiar for. På den andre sida er klare og tydelege bilete av den retningen ein ynskjer å gå som individ, ein viktig del av det å vere leiar for eit kollektiv.

Personlege visjonar om kvar ein skal, er viktige, men disiplinen handlar eigentleg ikkje om dette. Den handlar om å bearbeide den spenninga som oppstår når visjonane møter den traurige kvardagen. For kvardagsvanskane går ikkje sin veg fordi om vi har ein vakker visjon. Derimot vil avstanden mellom kvardagen og bileta av framtida kunne skape energi, dynamikk og kreativ kraft nok for leiaren til at han maktar å ta dei grepa og utføre dei handlingane som skal til for å gjere noko med dei rådande tilhøva.

I ein skulesamanheng er det viktig å peike på at for læraren vil personleg meistring naturleg vere knytt til aspirasjonsnivået i klasserommet. For lærarar handlar denne disiplinen eigentleg om å kjenne og forstå den spenninga som ligg i all læringsaktivitet, seier Joyner (1999 s.390-391). Det er vanskeleg å sjå føre seg at ein trøyt og lite inspirert lærar med små ambisjonar på eigne vegne skulle kunne inspirere elevane til å strekkje seg særleg langt i si eiga læring. På same vis kan ein tenkje seg at ein utdanningsleiar ved å skape kreativ spenning i si eiga gjerning som leiar, utfordrar lærararane til å strekkje seg i fagleg retning. Med utfordring meinast her rett og slett å kreve at nokon har lyst til å bli flinkare i si lærargjerning!

Vi presenterer her disiplinen ramma inn av verdiane på to dimensjonar, og plasserer så og seie rektors personlege visjonar midt mellom ”fagfeller” og ”kaos”. - Ja, dette kan gi feil assosiasjonar. Men forstått i lys av den systemiske læringsmodellen vil rektor i si leiargjerning på den eine sida vere knytt til eit fagfellesskap av kollegaer

som inngår i sterke relasjonar med elevane, og på den andre sida vere den personen ved skulen alle andre ventar har kontroll og oversikt. Kontroll og oversikt er etter systemisk tenking berre illusjonar. Du har aldri anna kontroll og oversikt enn den du skapar sjølv, med dine eigne tankar. *Nettopp difor* blir desse tankane så viktige for leiaren!

Den rektor som tydeleg seier til seg sjølv: Eg ynskjer verkeleg å vere leiar for den skulen i Noreg som har best matematikkundervising i landet, har ei sterk indre drivkraft i faktisk å skape den skulen. Det er å ville slikt som er vanskeleg, resten er berre hardt arbeid.

Felles visjonar

Lat oss forutsetje at ein rektor ynskjer å endre på praksis og tenkjemåtar ved skulen sin. Han har fire ulike måtar å handle på: Han kan for det første prøve og argumentere rasjonelt-empirisk. Lat oss seie at dårlege testresultat syner at ein innsats må gjerast i ei eller anna meining. Han kan td syne at andre skular brukar andre undervisningsmetodar, og synest å få betre resultat. Men rasjonell-empirisk argumentasjon i ein organisasjon er eigentleg det same som det vi kallar å læra av erfaring. Kva er eigentleg årsak-verknad i undervisningssamanheng? For det andre kan rektor bruke makt i meininga arbeidsgivars styringsrett. Det kan det hende han må, i nokre samanhengar. Men dei fleste vil vere samde om at slike endringsstrategiar ikkje er dei første ein tyr til, når formålet er utvikling, læring og vekst mellom personalet! For det tredje kan rektor bearbeide subkulturar og gruppenormer som opprettheld uønskt åtferd. Problemet er at det ganske enkelt er vanskeleg å endre innarbeidde gruppenormer mellom vaksne, etablerte yrkesutøvarar med høg grad av sjølvstende i yrkesutøvinga, men strategien er uansett sentral i tradisjonelt organisasjonsutviklingsarbeid.

Det ville ikkje vere unaturleg om ein skuleleiar nytta alle tre endringsstrategiane andsynes undervisningspersonalet i ein situasjon der det er nausynt å endre innarbeidd praksis og tenkjemåtar. Men utøvinga av disiplinen Felles visjonar inneber eigentleg ein fjerde endringsstrategi som kan kallast moralsk overtaling, eller *føring av normative samtaler om kva det innber å vere lærar og å utøve lærargjerninga i vår tid*.

Disiplinen felles visjonar vert i den systemiske læringsmodellen ramma inn av verdiane ”fagfeller” og ”stabilitet”. I dette ligg det ei forståing av rektors rolle andsynes oppbygging av ein fagstab som deler grunnleggjande tankar om kva organisasjonen skal halde på med, og dermed korleis ein skal organisere seg som eit kollegium. Det stabile i

denne meininga er, som Senge peikar på, at dei fleste organisasjonsmedlemer i utgangspunktet vil dele ein del tanke- og verdisett som grunnleggjande ber handlingane deira oppe. Det er evna til å føre dialogar og samtaler om desse meiningsberande verdisetta, denne disiplinen handlar om. Skuleverket utgjer eigentleg eit takknemleg døme: Læreryrket og skuleverket er jo i stor grad meiningsberande institusjonar i seg sjølv, og utøving av disiplinen felles visjonar vil for skuleleiaren slik sett innebere ta på alvor dei grunnane folk hadde for valet om å bli lærar. Det innber ikkje at ein skal byggje opp ein fast målstruktur som ein ventar alle skal slutte seg til, men om å leite etter ei felles semje som ber organisasjonen, til tross for usemje om delmål og aktivitetar.

Utøving i praksis medfører altså for rektor å leie dialogar med fagpersonalet, der målet er å utvikle forståing for den felles praksis skulen må leggje til grunn for verksemda si. Disiplinen kan utøvast på mange nivå, avhengig av trekk ved både leiar og stab. Det ligg likevel i lærargjerninga at den i sin natur er desentralisert: Kvar lærer eller lærarteam utøver yrket i kvart sitt klasserom, uavhengig av kvarandre i det daglege. Desentralisert, fagleg oppgåveløysing krev stor grad av sjølvleiing mellom utøvarane, og det er naturleg å sjå føre seg at rektor må leggje opp til dialogar der føremålet er å styrke den einskilde lærars kapasitet til sjølvleiing. Litteraturen peikar på nokre måtar dette kan gjerast (Senge et al 2000): Leiaren må dyrke sjølvstende og initiativ mellom lærarane; dei må involverast og få ansvar på alvor; det må lagast arenaer for læring og vekst også for lærarane og rektor må byggje ned kontrollrutiner og byggje opp motivasjonssystem for proaktiv handling.

Endå meir konkret kan ein sjå føre seg at rektor oppmodar alle tilsette til å utvikle sine eigne, personlege visjonar om seg sjølv som yrkesutøvar. Råda i litteraturen er også å handsame alle i staben likt (op cit). Det bør ikkje vere slik at nokre tilsette vert oppfatta som likare enn andre. Det inneber ikkje at leiarteamet ikkje har meir ansvar enn andre, men at vaktmesteren vert oppfatta som det han er: Den som verkeleg kan bidra til utdanningskvalitet i ei fysisk meining! Andre råd i litteraturen er å unngå at "utvalde stemmer får tale". Det er ein metode som kan nyttast for å bryte negative gruppemønster. Leiaren skal ikkje akseptere "antisipert frustrasjon", men la kvar enkelt person i fagstaben få tale for seg. Eit siste råd er at leiaren skal dyrke sjølv – og forlange av andre – respekt for individa i organisasjonen.

Disiplinen Felles visjonar handlar ikkje om mål, den handlar eigentleg ikkje om semje heller, men om empowerment. Det handlar om å gjere folk så og seie i stand til å

tenkje sjølv om si rolle i organisasjonsforandring. Det gjer rektor gjennom moralsk overtaling – han må vere aktiv i forminga av gruppenormene ved å lede pedagogisk – didaktiske diskusjonar og trekkje lærarane for alvor inn i og ansvarleggjere dei andsynes lærargjeringa og den praksis som skal gjelde ved deira skule.

Den rektor som naturleg samtaler slik med sine lærarar; ”du er ein god lærar, men kva kan vi gjere for at du skal bli endå betre?”, er på god veg til å utøve disiplinen.

Mentale modellar

Ideen om mentale modellar er gamal. Sjølve orda – omgrepet - blir tilskriven den skotske psykologen Kenneth Craik, som nytta det i boka *The Nature of Explanation* i 1943. I dag nyttar vi også omgrep som ’mentale kart’, ’mind maps’, ’referanserammer’ og ’kognitive modellar’ når vi syner til dei mentale prosessane (kognisjon) som skjer når eit individ tileignar seg, kodar, lagrar, gjenkallar og dekodar informasjon. Sagt på ein annan måte: Det handlar om den metoden vi brukar for å strukturere kunnskap slik at det vert lettare for oss å hugse og bruke erfaringar utan å gå vegen om ny informasjonsinnsamling og analyser av denne informasjonen, kvar gong vi støter på ei utfordring.

Forstått på denne måten er ein mental modell hos eit individ ei avspegling av korleis vedkomande oppfattar verda utanfor seg sjølv, både i stort og i smått. Eit vanleg døme på ein mental modell er dette: Du går på tur – du ser ein hoggorm – og reagerer med frykt og tilbaketrekking, sjølv om sannsynet for å bli biten av ein orm er svært liten. Ormen er truleg meir redd enn deg, og er sjølv på veg vekk. Reaksjonen frykt og tilbaketrekking er ikkje resultat av ein rasjonell analyse av situasjonen, men av modellen: ”Orm-fare-flukt”.

Mentale modellar eller mentale kart har i regelen rot i røyndomen. Men dei er ikkje røyndomen, dei er berre bilete av røyndomen. Bileta kan forandrast, og då forandrar vi samstundes dei tankemønstra som styrer handling (eller ikkje-handling) som er knytt til modellen. Overført til organisasjonar handlar disiplinen Mentale modellar om å forstå korleis ein sjølv og andre tenkjer i forenkla kognitive bilete, og at desse bileta kan – og må – forandrast om organisasjonsmedlemene skal lære. Om dei ikkje forandrar mentale modellar, lærer dei ikkje noko nytt, for det er jo mentale modellar vi lærer når vi lærer. Disiplinen kan utøvast på to måtar som vil vere kjende for mange innanfor dei pedagogiske fagområdet: *Refleksjon* og *gransking* (inquiry).

Forfattarane Donald Schön og Chris Argyris er kvar for seg og saman, sentrale i utforming av idear om korleis organisasjonsmedlemer både lærer å la vere å utfordre – og å utfordre – eksisterande mentale modellar mellom dei sjølve og andre. Senge (et al, 1994) seier at trongen for utøving av denne disiplinen vert særleg påtrengjande i organisasjonar der rommet for refleksjon er lite, og medlemene er lite vane med ideen om at andre synspunkt enn deira eige kan ha relevans og vere like ”sanne” som det dei sjølve opplever som korrekt tolking av ei hending.

I lys av den systemiske læringsmodellen framstår mentale modellar som ein disiplin ramma inn av verdiane ”elevator” og ”stabilitet”. Men det meiner eg at refleksjon og gransking i ein skulesamanheng truleg bør forståast som pågåande samtaler om korleis vi tenkjer omkring undervisning og læring, didaktikk og kunnskap. Utøving av disiplinen vil for rektor handle om å utfordre lærarane til å reflektere individuelt og kollektivt over dei resultatane deira eigne undervisningsmetodar fremjar mellom elevane, og å stille dei spørsmåla som skal til for at kvar enkelt lærar – åleine eller i team - maktar å sjå betre korleis vi systematisk veljer ut og legg mening til eit utval hendingar. Det å byggje opp slike refleksive sløyfer er slett ikkje lett, seier Roberts (op cit s. 240), men vil vere ein svært praktisk måte å starte oppbygginga av ein lærande organisasjon. ”Kvifor brukar du nett den undervisningsmetoden”, og ”kvifor har du aldri prøvd ei anna lærebok”, ”kva veit du om elevane dine, og kva er det du trur du veit om dei”, kan vere døme på type granskingsspørsmål som kan vere med på å klargjere etablerte tankemønster som styrer våre handlingar i klasserommet.

Leiarens mentale modellar må også utfordrast gjennom refleksjon og gransking. Det er like viktig for leiaren å få utfordra sine eigne tenkjemåtar, som det er for han å utfordre andre. Den tradisjonelle, hierarkiske organisasjonstenkinga som plasserer makt, mynde og autoritet hos den formelle leiaren vil truleg hindre folk i å vere ærlege og oppriktige om openberre feilslutningar frå rektor si side. Dette er ein av mange grunnar til at dobbeltkrets-læring er så vanskeleg.

Spørsmål om ”læring” av å gjennomføre granskingar om elevars kunnskapsnivå blir sett i lys av denne disiplinen eit spørsmål om graden av mening slike testar gir andsynes etablerte, mentale modellar. Dersom lærarar individuelt eller gruppevis reagerer negativt på individuell testing av elevar, blir det ei viktig oppgåve for rektor å avdekkje kva tankemønster som skapar negative reaksjonar. Å tvinge gjennom slik testing på tvers av ein lærars uttrykte ynskje, vil truleg føre til at den mentale modellen som skaper motstand, vert forsterka.

Læring i lag (gruppelæring)

Dette er den mest utfordrande disiplinen, seier Roberts (Senge et al 1994 s. 355). Både intellektuelt, emosjonelt og sosialt er det ei utfordring å lære og lære i lag. For medlemmer i lag og team handlar det om å lære og sjå og ta omsyn til kollektivet, samstundes som ein utviklar sine personlege kunnskaper og evner. For å syne kva utøving av disiplinen kan handle om i ein skulesamanheng, kan eg kanskje gi ei slik skildring:

Lærarar ved ein tenkt skule er inneforstått med at elevane utgjer eit felles ansvar, og lærarane støttar kvarandre i læringsprosessar som involverer elevane. Det er ikkje "mitt og ditt" klasserom, men "våre elevar." Rektor fører ein kontinuerleg dialog med lærarar og leiarar om erfaringar og utfordringar og prøver stadig å kople saman lærarar i lag og arbeidsgrupper der utfyllande erfaringar og evner vert lagt til grunn. Dei yngste lærarane får oppfølging og avlastning frå meir erfarne kolleger. Enkeltlærarar blir oppmoda til – og får støtte til – å utvikle individuelle kunnskaper og faglege interesser. Rektor er i ferd med å byggje opp ein stab av faglege spesialistar som fungerer som støtteressursar for alle ved skulen.

Medan vi vanlegvis oppfattar det å lære og lære som utvikling av ein metakunnskap som gjer oss innsikt i korleis vi sjølve tilnærmar oss nye utfordringar, handlar læring i lag korleis vi tilordnar denne kunnskapen til eit sosialt felleskap utanfor oss sjølve. Wenger (1998) er opptatt av dette, når han skriv om læring i eit praksisfellesskap. Både Senge og Wenger brukar omgrepet 'alignment' – å komme på linje' når dei talar om korleis den enkelte av oss strevar med å få våre eigne erfaringar og vår eigen kunnskap til å stemme overens med det som vert venta av oss som medlemmer i eit større arbeidsfellesskap. Eit lag, eit organisasjon, eit team eller eit praksisfellesskap vert så og seie den meiningsberande ramma for den aktiviteten vi strevar med, enten det er gjennomføring av undervisning ved ein skule, fotballspeling eller sjukepleie. Men kva er denne ramma, og korleis bidreg vi til at den vert noko meir enn summen av oss? Det handlar denne disiplinen om.

Utviklinga av gruppelæring forutset etter Senge si meining evne mellom medlemene til å kommunisere i to ulike modus: Gjennom diskusjon og dialog. Ved å diskutere, utviklar gruppemedlemmer individuelle synspunkt og forsvarer standpunkt. Diskusjonar kan dermed vere prega av politikk, makt, diskusjonar om rett og gale, mangel på omtanke og redsle. Grupper som arbeider i lag vil vere prega av slike prosessar, men Senge seier at dei som også lærer i lag, evner å utvikle diskusjonar til

dialogar, der lytting og undersøkjande refleksjon fremjar ny innsikt som løfter kollektivet til eit høgere ytingsnivå.

I organisasjonssamanheng er koordinering av handling sentralt. Det er det organisasjonar på mange måtar handlar om. Det Senge kallar 'alignment' er ein koordineringsprosess tett knytt til dialogen og det uformelle og spontane samspelet mellom medlemene i ei gruppe. Eit slikt perspektiv set ikkje til sides ideane om formell leiing og styring. Tvert om, det vert ei sentral oppgåve for leiarane å sørge for at medlemene får høve til å engasjere seg og ta i bruk både fantasien sin og evnene sine på ein slik måte at arbeidet gir rom til innleving og refleksjon i ein kollektiv samanheng. Leiing i eit slikt perspektiv handlar om empowerment. Wenger (1998) skil mellom denne forma for alignment og den tradisjonelle styringa som skjer i organisasjonar gjennom prosedyreorientering. Det er gjennom rundskriv, beskrivelsar, prosessreglar og andre prosedyrar organisasjonar tradisjonelt sørger for koordinert handling. Læring i lag representerer såleis eit alternativt syn på koordinert handling i kollektiv samanheng.

Disiplinen handlar altså ikkje om teambygging, forbetring av kommunikasjonar, sensitivitetstrening eller andre, tradisjonelle lagbyggingsaktivitetar. Dvs den kan godt innebere det også, men ikkje berre det. Derimot handlar den om korleis dialogen er grunnleggjande viktig når ei gruppe reflekterer seg fram til ny, felles kunnskap og handlemåtar som den einskilde ikkje kan nå fram til på eiga hand. Det 'å vere på linje' gjer det mogeleg å tale om felles fortolking av hendingar og utvikling av felles mål og åtferd. Det er altså gjennom 'alignment' individet og organisasjonen vert bunde saman, og at vi handlar som kollektivt medlem og ikkje som individ. Personleg meistring og personleg dugleik er viktig i utøving av disiplinen, men dette er ikkje nok, seier Senge. Det handlar om at den flinke vert i stand til å sjå sin eigen dugleik i lys av 'den andre'.

Han seier at disiplinen byggjer på tre grunnleggjande dimensjonar. Den første er enkel å forstå: Det handlar om å la alle dei individuelle kunnskapane til individa få rom i laget, medlemene må kunne føle at det dei kan, faktisk vert verdsett slik at laget tek i bruk medlemenes kunnskap og evner. Dette er ikkje sjølvstøtt i organisasjonar der reglar og formelle roller avgrensar åtferd. Den andre dimensjonen kallar Senge 'operasjonell tillit', og med det meiner han at vi kan stole på kvarandre i den meining at vi er i stand til å handle utfyllande. Eit døme: På eit fotballlag må spelaren som sender ballen frå seg, stole på at medspelaren er i sin posisjon og forstår den rolla han har på laget. Eller i jazzorksteret som improviserer: Utøvarane av dei ulike instrumenta må lytte til

kvarandre og tilpasse instrumentbruken til orkesteret. Det kan innebere at den flinke trompetisten knappast brukar sitt instrument, men når det er behov, er han der. Den tredje dimensjonen handlar om å utøve lagets aktivitet i andre samanhengar. I praksis, seier Senge, fremjar vi dei kollektive interessene våre i andre samanhengar enn i laget sjølv. For ein skuleleiar vil dette i praksis innebere at han må kunne stole på lærarane eller leiarteamet hans fremjar skulens interesser i alle samanhengar, ikkje berre når dei er i jobb på eigen skule.

På mange vis kan ein seie at læring i lag er ein disiplin som er ei praktisk utøving av alle dei andre disiplinane. Den inneber personleg meistring og felles visjonar, men den inneber også å praktisere systemisk tenking i stort og i smått parallellt med evna til å utfordre mentale modellar. På dette nivået er det truleg stor likskap mellom denne disiplinen og det som vert kalla distribuert leiing (Gronn 2003), eit syn på leiing som synest å bli teke i bruk innanfor skuleverket (Møller 2007).

Den femte disiplinen som analysereiskap..?

Det er nærliggjande å bli normativ når ein presenterer den femte disiplinen. Det ligg sterke preskriptive føringar i dei tekstane Senge sjølv har skrive (1990, 2006), og det er også lett å dra preskripsjonar ut av arbeidsbøkene som er knytte til arbeidsfellesskapet Society on Organizational Learning (1994, 2000). Likevel byggjer tradisjonen på bindsterke, empirisk baserte analyser som strekkjer seg tilbake til oppstarten av det vi kjenner som organisasjonsutviklingstradisjonen (French og Bell, 1999, Levin og Klev, 2002).

Den normative vinklinga kjem ikkje av mangelen på empirisk grunnlag, men botnar i ei sterk bruksretta haldning til vitskap. Vitskapleg orientert kunnskap skal brukast her og no, til å få individ og kollektiv til å yte betre, i ei positiv meining. Ved å bruke dei abstraksjonane som den femte disiplinen representerer, kan leiarar og organisasjonsmedlemer få større innsikt i den rolla dei sjølve og andre spelar i sin eigen organisasjon. Ved å kaste lys over eit fenomen, får ein større innsikt i dei samanhengane fenomenet er del av, og dermed har vi utvikla eit betre grunnlag for å endre eiga handling eller haldning til fenomenet. Det handlar rett og slett om ein form for refleksjon.

Dei neste kapitla i rapporten representerer ulike måtar å reflektere over dei problema utøving av leiing i skular representerer. Den femte disiplinen er ikkje éin måte

å tenkje og handle på, det er meir tale om eit overordna sett av tenkjemåtar. Å leie etter disiplinane handlar om livslang utøving av teori og praksis, talar Senge om. Eg ser på kapitla i det vidare som steg i retning av slik livslang utøving frå eit utval skuleleiarar si side.

Kari Vårdal:

3. Rom for pedagogisk ledelse

Synet på rektorrollen er betydelig endret fra å være en lærerrolle med administrative tilleggsgjessoppgaver til rektor sin funksjon som arbeidsgivers representant (Lotsberg 1997). Internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk legger i dag føringer som kan oppfattes som rammes for skoleledelse (Roald 2007). Møller slår fast at innenfor disse rammene finnes det handlingsrom i form av tolkninger om hva som er politikkenes retning, og lokale og institusjonelle behov (Møller 2004). Rektor er i følge Opplæringsloven pedagogisk-, administrativ- og personalleder, noe som antyder at det er mange roller som skal fylles (KD: 1998). På den ene siden presiseres det i offentlige styringsdokument en vektlegging av rektors funksjon som pedagogisk leder for å utvikle skolen til en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*). På den andre siden kommer det frem i flere norske undersøkelser at rektorer opplever at de pedagogiske oppgavene taper terreng for de administrative. Dette har vekket min nysgjerrighet. Til tross for endringene i rektorrollen finner jeg grunn til å tro at noen rektorer i større grad finner rom for pedagogisk ledelse enn andre. Jeg velger derfor å drøfte hvordan rektor kan skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker.

Hensikten med denne teksten er å avklare hva som påvirker dette rommet som kalles rektors handlingsrom. Bø og Helle definerer pedagogisk handlingsrom på følgende måte: "...omfatter rommet mellom den faktiske skolevirkelighet og de ytre grensene for hva som er tillatt skolevirkosomhet" (Bø og Helle 2005:94). Jeg oppfatter at forfatterne vidare legger til grunn at det eksisterer valg og muligheter innenfor dette rommet.

Kapitlets oppbygging

I min behandling av teori vil jeg først presentere et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv på organisasjon og ledelse. Disse to perspektivene vil være en rød tråd gjennom hele oppgaven. Videre presenterer og drøfter jeg teori knyttet til skoleledelse og skolen som organisasjon. I kapitlet om skoleledelse retter jeg spesielt fokus på tolkninger av begrepet pedagogisk ledelse og syn på skolens oppgave. I tillegg undersøker jeg

hvordan teori om ledelsesfunksjoner og fordeling av lederoppgaver i lederteam kan øke rektors opplevelse av handlingsrom. I den delen som omhandler kultur for læring i skolen, er organisasjonskulturen, og spesielt den delen som blir kalt organisasjonens læringskultur, interessant for problemstillingen. For å lage sammenheng i teoristoffet, velger jeg å presentere en konseptuell foretaksmodell. Videre drøfter jeg hvordan jeg kan studere problemstillingen i forhold til de ulike delsystemene i foretaksmodellen. Til slutt oppsummeres innholdet i en konklusjon, der jeg svarer på problemstillingen.

3.1 To hovedperspektiv på organisasjon og ledelse

Jeg velger som Lotsberg og Møller å ta utgangspunkt i at rektors handlingsrom ligger i de muligheter som blir skapt mellom alle forventninger, egne tolkninger og prioritering av tolkninger (Lotsberg 1997 og Møller 2004). Bø og Helle antyder videre at dette handler om å se muligheter innenfor eksisterende lovverk (Bø og Helle 2005). Jeg har valgt to hovedperspektiv som tilnærming til ledelses- og organisasjonsfeltet. Grøterud og Nilsen hevder at: ”Lederen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskaper” (Grøterud og Nilsen 2001:51). Det interessante i forhold til min undersøkelse av problemstillingen blir å finne ut hvilke perspektiv rektor har som virker inn på ledelsesarbeidet, samt på hvilken måte disse påvirker rektor sine valg, prioriteringer og arbeidsforhold. Perspektiv er tenkemåter eller rasjonalitetsformer basert på formål og fornuft, og orienteringsprinsipp for handling (Bø og Helle 2005). I forhold til problemstillingen har jeg valgt å rette søkelys mot to hovedperspektiv, et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv.

Et rasjonelt perspektiv

Rasjonalisme er et filosofisk grunnsyn som fremhever fornuften og tenkningens fortrinn. Retningen hevder at vi kan oppnå sann kunnskap gjennom logisk og begrepsmessig tenking (Bø og Helle 2005). Lignende tanker kan en finne i klassiske og modernistiske perspektiv (Hatch 2001). Det rasjonelle perspektivet legger vekt på at menneske er enkeltindivid, og er opptatt av individet isolert fra omgivelsene. Synet på læring er tuftet på et empirisk og rasjonalistisk kunnskapssyn. Dette tar på den ene siden utgangspunkt i at kunnskap er noe gitt, som finnes utenfor individet, og som må formidles til individet fra noen som har relevant empirisk kunnskap. På den andre siden

kan kunnskap finnes latent i individet og forløses av noen som har kunnskap om forløsningsprosesser, og som allerede vet hva som finnes i individet eller eleven (Lillejord 2003). Slike forløsningsprosesser kan handle om at den som skal lære gjør kunnskap til sin egen ved å oppdage den, få den formidlet eller ved å erfare gjennom praktisk handling. Her vil det foregå en omdannelse av ekstern kunnskap til intern kunnskap, og praksis blir dermed rettet mot å finne gode metoder eller teknikker som skal hjelpe det enkelte individ til å lære. Læring blir i dette perspektivet en indre kognitiv aktivitet som finner sted i den enkelte individ, og som går ut på å tileigne seg gitt kunnskap eksisterende i eller utenfor individet. Perspektivet har fokus på enkeltdeler som motsetning til helhet, og kvalitetssikring foregår gjennom effektivitetsmålinger og testopplegg.

I et rasjonelt perspektiv er lederen svært sentral fordi det er lederen som utøver ledelse. De ansatte blir ledet. Dermed blir fokus på lederegenskaper sentralt. Det baserer seg på en mål- middel tankegang, og forutsetter at lederen sørger for å skape en struktur i organisasjonen som kan formes og endres utfra mål, og der de tilsatte innordner seg etter gjeldende system. Videre betinger dette at lederen utfører kontroll på at så skjer. Kommunikasjonen i organisasjonen baseres på en monologisk samtaleform preget av begrep som informasjon, effektivitet og optimalitet. Viktig ledelsesarbeid blir å sette klare mål som er operasjonaliserbare, samt effektive valg av midler. Denne tenkemåten blir ofte kalt en lineær, enveistankegang (Lillejord og Fuglestad 1997). I dette perspektivet er utvikling noe som er et resultat av krav utenfra og ovenfra. Organisasjoner blir dermed byråkratiske system som lojalt implementerer planer besluttet utfra mål. Viktige stikkord er arbeidsdeling, koordinering og hierarki. Organisasjonsmodellen er bygd opp hierarkisk, og styringsformen er gjerne byråkratisk-administrativ. Praksisen er lederstyrt, og kulturen fasitpreget og resultatorientert (Lillejord 1997). Organisasjonslæringen i slike organisasjoner blir ofte kalt instrumentell i det den bygger på teknikker og metoder, og er opptatt av standarder og produktkontroll. Det meste av energien er konsentrert rundt rent administrativt arbeid.

Et relasjonelt perspektiv

Begrepet relasjonelt er adjektivsformen av relasjon i betydningen forholdet mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre (Bø og Helle 2005). Perspektivet ser ikke enkeltindividet isolert, men alltid i forhold til noen andre. Dette

har sin bakgrunn i relativismen, et standpunkt som hevder at all sanseerfaring og alle eksperimentelle og fysiske hendelser bare har mening i forhold til andre sanseerfaringer eller hendelser. Ingen eller ingenting har mening i seg selv uavhengig av andre forhold. Konsekvensen er at alt som skjer eller blir erfart må tolkes i forhold til en ytre referanseramme; de ytre sansemessige holdepunkt som en støtter seg til når en bestemt sansepåvirkning skal bedømmes (ibid). Disse tankene finnes også i det symbolskfortolkende og det postmoderne perspektiv (Hatch 2001). Denne tenkemåten blir kalt sirkulær, relasjonell og baserer seg på hermeneutisk tenking (Lillejord 1997). Kunnskapssynet i dette perspektivet kan karakteriseres som konstruktivistisk, og legger vekt på at kunnskap blir skapt intersubjektivt gjennom individene sine egne aktiviteter, på grunnlag av eksisterende kunnskap og det individene vet fra før. Dette henger sammen med et læringssyn som er basert på kunnskapsproduksjon, og som tar utgangspunkt i det som blir kalt læring som sosiokulturell aktivitet og skapende prosess (Säljö 2003). Læring skjer dermed gjennom intersubjektiv aktivitet i sosiale kontekster, og er prosesser med syklisk preg (Wadel 1997).

I et relasjonelt perspektiv handler ledelse om å diskutere læringsmål og oppgaver med de ansatte, legge til rette for læringsarenaer der samhandling og refleksjon står sentralt, og sørge for at de ansatte deler kunnskap med hverandre. Ledelse er dermed ikke redusert til aktiviteter utført av den formelle lederen, men noe som alle i organisasjonen tidvis vil utøve. Dette nødvendiggjør lederegenskaper, lederkompetanse og relasjonelle ferdigheter hos mange i organisasjonen. Kommunikasjonen i et relasjonelt perspektiv er preget av dialog som bygger på kommunikativ rasjonalitet (Dysthe 1997). Utvikling blir oppfattet som noe som skjer på bakgrunn av ønske innenfra og nedenfra. Ledelse som samhandlingsprosess inkluderer fokus på rammer og strukturer i organisasjonen som legger føringer på samhandlingen mellom aktørene. Organisasjonsmodellen i slike organisasjoner er derfor bygt opp organisk, og styringsformen er prosessuell- didaktisk. Praxis er samarbeidsstyrt. Et relasjonelt perspektiv retter oppmerksomheten mot hvordan aktørene i en organisasjon opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de kan påvirke og bli påvirket av strukturen og kulturer (Møller 1997). Kulturen er refleksjonspreget og prosessorientert (Lillejord 1997). Organisasjonslæringen i slike organisasjoner blir kalt produktiv, fordi den bygger på undersøkelser i organisasjonen og er opptatt av lærings- og utviklingsprosesser.

Rasjonelt og relasjonelt perspektiv

De to presenterte perspektivene fremstår som fundamentalt forskjellige, noe som kan forklaras med at de bygger på svært ulike grunnantakelser. Perspektivene finnes ikke i rendyrket form. Målet mitt er å undersøke på hvilken måte referanse til de ulike perspektivene kan påvirke rektors prioritering av pedagogisk ledelse, og det handlingsrommet rektor skaper for å vektlegge denne funksjonen. Som en foreløpig tolkning tenker jeg at det relasjonelle perspektivet åpner for et videre handlingsrom fordi det inkluderer andre mennesker i ledelsesarbeidet. Det blir derfor viktig å rette blikket mot skoleledelse og teorier om pedagogisk ledelse spesielt.

3.2 Skoleledelse

Ledelse som forskningsfelt har fått mer oppmerksomhet de siste tjue årene. Litteraturen byr på mange definisjoner av begrepet. Denne teksten har spesielt fokus på pedagogisk ledelse. Jeg har valgt Erik Johnsen sin definisjon, slik den er sitert i boka *Økonomistyring i det offentlige*, som en samlende paraply over de mer spesifikke forklaringene knyttet til pedagogisk ledelse. Johnsen hevder at ledelse er "...et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker, der utfordringen ligger i å skape et forpliktende samarbeid om mål og midler, og i sammenhengen mellom mål og midler (Busch, Johnsen og Vanebo 2002). Jeg oppfatter at Johnsen knytter ledelse til tre grunnleggende prosesser i en organisasjon; beslutningsprosessen, målsetningsprosessen og kommunikasjonsprosessen. Videre tenker jeg at alle organisasjonsmedlemmene bidrar i disse prosessene. Beslutninger kan settes i sammenheng med den retningen ledelsen velger for skolen, målsetninger til arbeidet med å operasjonalisere mål formulert i læreplanen, og kommunikasjon til prosessen med å få alle organisasjonsmedlemmene til å arbeide mot de kollektive målene. God ledelse kan dermed relateres til å få til slike prosesser i organisasjonen, og rektor sin oppgave blir å legge til rette for disse prosessene.

Hva er pedagogisk ledelse?

Begrepet pedagogisk ledelse har en kort historie i skolen. Det ble for første gang tatt i bruk i forbindelse med innføring av Læreplan for forsøk med 9- årig skole i 1959 (Grøterud og Nilsen 2001:47). Dette var i en tid da skolelederen sine oppgaver var konsentrert rundt de administrative, mens lærerne tok seg av det pedagogiske arbeidet

med elevene. Denne todelingen av arbeidsområde foregikk uten noen form for innblanding mellom partene. Reformen de siste tyve årene har rettet søkelys mot skolens behov for en mer profesjonell, pedagogisk ledelse. Grøterud og Nilsen hevder vidare at selv om rektorrollen rommer flere funksjoner, er det pedagogisk ledelse som gir hovedperspektivet for ledelsesarbeidet i skolen (ibid). Det er også denne tekstens fokus.

Det eksisterer mange definisjoner på pedagogisk ledelse. Likevel oppfatter jeg at det er vanskelig å finne en entydig definisjon. Den danske skoleforskeren Leif Moos presenterer i boken "Pedagogisk ledelse" følgende:

"Pedagogisk ledelse som begreb skal således ikke forstås som (endnu) en ledelsesteori på linje med "værdiledelse", "personlig ledelse", "mangfoldighedsledelse" osv., men som en samlende forståelse af, hvordan ledelse i pædagogiske institutioner kan tænkes og praktiseres" (Moos 2003:14).

Denne definisjonen er fundamentert på skoleinstitusjonens dannelsingsoppgave. Den bygger på et humanistisk og demokratisk rettighetsperspektiv der institusjonene både skal styrke den enkelte elev sin personlige utvikling, samt elevens kompetanse til å inngå aktivt i forpliktende fellesskap og demokratiske samfunn. Jeg oppfatter at Moos dermed knytter pedagogisk ledelse til en samlet forståelse av hele skolens virksomhet med innvirkning på alle rektors roller. Videre påpeker Moos at "Skoleledelse må ses som en ledelse, som alle deltager i, hvor alle er medledere" (Moos 2003:25).

Carl Cato Wadel hevder at "Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene *reflekterer* over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir" (Wadel 1997:46). Denne definisjonen bygger på en erkjennelse av at læring er skolens kjerneoppgave. Mens Moos sin definisjon synes å ha fokus på helhetlig pedagogisk tenkning i skolen, opplever jeg at Wadel mer spesifikt har fokus på tilrettelegging av læringsprosesser. Samtidig oppfatter jeg at Wadel tenker at læringsprosessene skal være organisert utfra en helhetlig tenkning (ibid). På denne måten kan en si at definisjonene til disse to teoretikerne utfyller hverandre. Pedagogisk ledelse kan dermed oppfattes som det Lillejord kaller integrert ledelse; å tilføre prosesser mål og mening (Lillejord 2003:112). Med utgangspunkt i Moos, Wadel og Lillejord sin tanker om pedagogisk ledelse, velger jeg å formulere følgende definisjon av begrepet:

Pedagogisk ledelse er integrert ledelse som er rettet mot helhetlig utvikling av skolen. Dette omfatter både ledelse som sikrer drift her og nå basert på gjeldende regelverk for skolen, og tilrettelegging av læringsprosesser som kan bidra til

utvikling og fornying av skolen. Hovedfokus i pedagogisk ledelse er å stimulere til at alle organisasjonsmedlemmene bidrar i **ledelsen av læringsprosessene** som gir best mulig måloppnåelse.

Rektor er den formelle lederen i skolen, og jeg oppfatter at det er hun som er ansvarlig for at læringsprosesser blir initiert og ledet. Også Johnsen sin ledelsesdefinisjon underbygger et syn på rektor som prosessleder. Derfor blir rektors oppfatning og tolkning av skolens oppgave helt sentral i forhold til prioritering av ledelsesoppgavene, og det rommet som den pedagogiske ledelsesfunksjonen får.

Skolens oppgave - hvilken type ledelse vektlegges?

Strand hevder at ledelse er kontekstavhengig, og peker på at ”Ledelse som funksjon og praksis må forstås i sammenheng mellom de organisasjonsformene, sektorene og kulturene ledere er satt inn i” (Strand 2007:13). Lejf Moos tar dette et steg videre ved å si at skoleledere ikke fritt kan velge lederstil, fordi den skal passe til, befordre og underbygge institusjonens dannelsingsoppgave (Moos 2003). Jorunn Møller støtter dette synet, og med henvisning til Kirkeby (1998) tilføyer hun at ”...begrepet ledelse i en offentlig skole må bestemmes i relasjon til formålet for den institusjonen som skoleledere skal lede” (Møller 2004:56). Dette underbygger at skoler og andre pedagogiske institusjoner skiller seg fra service- og produksjonsvirksomheter, noe Moos oppsummerer på denne måten:

”Her er selve kerneydelsens kvalitet avhengig av, hvordan den leveres, fordi de menneskelige relationer er så centrale, og fordi kerneydelsen ikke er en serviceleveranse, men et samarbejde mellom elever og medarbejdere om omsorg og læring” (Moos 2003:16).

Nyliberalistisk tankegods med fagspesifikke testresultat som parametre på kvalitet utfordrer denne tankegangen. Dersom rektor skal ta skolens kjerneoppgaver på alvor kreves det Andy Hargreaves (2003) kaller å være ”en motvekt” til de økonomiske strømningene i kunnskapssamfunnet, i det disse truer verdier som inkludering og sikkerhet. Bevissthet hos rektor omkring egne verdier og holdninger blir derfor viktig, samt evnen til å bruke denne bevisstheten til å lede lærende skoler.

Wadel (1997) hevder at det ikke er noe klart skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, fordi det finnes aspekt ved begge ledelsesformene i enhver lederoppgave, og at målet derfor må være å finne en balanse mellom dem. Hovedmålet i dette kapitlet er nettopp å belyse hva som virker inn på denne balansen. Min undring er

knyttet til hvordan rektor selv skaper sitt eget handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse. Som et viktig innspill kan en si at det ligger noe forskjellig fokus i det som blir kalt administrativ og pedagogisk ledelse. Lillejord knytter nær sammenheng mellom administrative oppgaver og skolens daglige drift som organisering av daglige rutiner, økonomistyring, informasjonsoppgaver, opplæring og delegering. På den andre siden mener hun at den pedagogiske oppgavene favner om å være synlig leder, være inspirator og ta initiativ til pedagogisk fornyelse, holde kontakt med elever, foresatte og lærere, samt drøfting av skolens verdier og holdninger (Lillejord 2003). Sammen søker disse ledelsesformene å ivareta skolens kjerneoppgaver.

Ulike ledelsesfunksjoner for rektor

Ichak Adizes (1980) beskriver fire ulike ledelsesfunksjoner i en av sine teorier (Strand 2007). Dette er Produsentfunksjonen, Administratorfunksjonen, Integratorfunksjonen og Entreprenørfunksjonen, forkortet til PAIE. Strand hevder at Adizes` PAIE- modell belyser fire funksjoner som alle organisasjoner må fylle. Hvilken funksjon som vektlegges mest er avhengig av organisasjonstype. Strand sier videre at dette handler om fire organisasjonstyper, byråkrati-, ekspert-, gruppe- og entreprenørorganisasjonen, selv om han presiserer at man sjelden finner rene former (ibid). Dette kan forstås som at til tross for denne typologiseringen, er organisasjoner blandingsformer, men med hovedtyngden i en av prototypene. I forhold til denne oppgaven blir mitt spørsmål: Hvilken organisasjon er en skole? Det er mange perspektiv på dette, men jeg velger som Strand å plassere skoler i grunnformen ekspertorganisasjon.

I ekspertorganisasjonen er fokus rettet mot resultat, mål og retningslinjer, og den skal yte til omverden. Organisasjonen er preget av lite hierarki og medlemmene, i mitt tilfelle lærerne, er hovedsakelig autonome. Produksjonen er den viktigste funksjonen, i denne sammenheng den jobben som blir gjort i det enkelte klasserom for å utføre skolens dannelses- og læringsoppgaver. Den viktigste lederrollen kan dermed synes å være produsentrollen, noe som på ledernivå er knyttet til forventninger om å sette mål for skolen, sørge for at det blir utarbeidet strategier og tiltak for å nå målene, samt se til at de blir satt ut i livet (Strand 2007). I praksis handler dette om å etablere mål for prestasjoner, sette standarder for atferd og sørge for problemløsning og resultat, noe som samsvarer med sentrale myndigheter sine forventninger til den moderne rektor (Lotsberg 1997). Strand deler denne lederrollen inn i to: på den ene siden skal lederen

være pådriver, og logisk problemløsende som takler tidsfrister, stress, og som er personlig motivert for å oppnå resultat (Strand 2007). På den andre siden blir det forventet at lederen er dirigenten som er flink til å motivere, delegere, legge planer og sette mål. Oppsummerende kan en si at de nevnte to sider ved lederen fremstår som en samlende beskrivelse av eksterne og interne forventninger knyttet til dagens rektorer.

Den andre funksjonen er kalt administratorfunksjonen og ivaretar byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til strukturelle rammer rundt virksomheten. Denne funksjonen fungerer best i det hierarkiske byråkratiet, og søker hovedsakelig å sikre at formelle regler og system fungerer, og blir utviklet på en slik måte at strukturen er tilpasset de oppgavene organisasjonen skal løse. Hovedfokus er best mulig daglig drift. Denne funksjonen har sin basis i det rasjonelle perspektivet. Tidligere har denne funksjonen stått sterkt på ledersiden i skolen. Til tross for myndighetene sitt ønske om reorientering av fokus i skolelederrollen, synes de siste år med nyliberalistisk tankegodt i bunn på nytt å nødvendiggjøre søkelys på denne funksjonen.

Integratorfunksjonen er en viktig funksjon som rommer oppgaver som å motivere ansatte, skape felles oppfatninger, og vedlikeholde og utvikle relasjoner. Dette er den tredje funksjonen i Adizes` modell, og en rekke egenskaper er påkrevd for å lykkes med denne funksjonen. I første rekke kommer sosial kompetanse (Strand 2007). I følge Strand eksisterer det også her to lederroller, navngitt som hjelper og rådgiver. Integratorfunksjonen kan best ivaretas i den normstyrte gruppeorganisasjonen med flat struktur og liten grad av formalisering. Produsent- og integratorfunksjonen har tradisjonelt sett stått sterkt på det som Øyvind Glosvik betegner som gode skoler (Glosvik 2007). Samtidig hevder Strand at disse to funksjonene kan komme i konflikt med hverandre.

Entreprenørskap er den fjerde funksjonen, og denne er knyttet til nyskaping og endring. Strand (2007) mener at oppgave- og entreprenørorganisasjonen ivaretar denne funksjonen best fordi de ofte er små og er preget av liten grad av formalisering (ibid). Dagens rektor skal i større grad enn tidligere ta ansvar for å videreutvikle organisasjonen. Implisitt i dette ligger det å være kreativ og skape muligheter gjennom initiativ til prosesser som gjør skolene mer utviklingsorienterte og elevene mer konkurransedyktige. Ledelse blir dermed et personlig prosjekt, der lederen fremstår som mer synlig og direkte tilknyttet skolens resultat. Muligheter og trusler fra omgivelsene har fått større betydning. Entreprenør og administratorfunksjonene kan i følge Strand komme i konflikt med hverandre (ibid).

Min behandling av PAIE- modellen har vært relatert til rektorrollen. En bevissthet hos rektor i forhold til hvordan hun plasserer hovedvekten av sine oppgaver innenfor de ulike funksjonene, kan synliggjøre det handlingsrommet hun opplever. Tar en innover seg alle forventningene stilt til dagens skolelederrolle, kan det synes som en umulig oppgave at en person skal fylle alle disse rollene. Spørsmålet videre blir derfor om rektor trenger hjelp til å fylle disse rollene for å unngå å havne i en situasjon der de administrative oppgavene tar størstedelen av tiden.

Ledelsesfunksjoner og effektive lederteam

OECD trekker frem i en av sine rapporter hvor påfallende ofte det er at effektive lederteam fremstår som en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse (NOU 2003:16). I Norge har det vært lite forskning omkring organisering av formell ledelse i skolen. Opplæringsloven slår fast at enhver skole skal ledes av en rektor (KD: 1998). Roald Valle hevder at dette er noe av grunnen til at det er lite fokus på alternative ledelsesmodeller i norske skoler (Møller og Solbrekke 2006). På større skoler faller det naturlig at rektor regner de andre i skoleledelsen som sine nærmeste samarbeidspartnere for å få realisert ledelsesoppgavene. Ledergruppen er ofte sammensatt av rektor, undervisningsinspektør(er) og merkantilt personell gjerne representert gjennom kontorassistent(er). Men en ledergruppe er ikke det samme som et lederteam. Implisitt i dette ligger at ledergruppen er en fysisk sammensetning av lederpersonell, mens for å kunne kalles et team kreves mer enn bare struktur. Larsen hevder at grunnideen med å arbeide i team er at ”Den individuelle spisskompetansen må hele tiden kunne utnyttes i samspill med de andre innenfor laget til felles beste for at man skal kunne lykkes” (Larsen 1998:19).

Rektor sine mange funksjoner var mitt fokus for tilnærming til effektive lederteam. Hensikten i denne sammenhengen er å rette søkelyset mot hvordan rektor kan nyttiggjøre seg kompetansen i lederteamet, slik at hun frigjør seg fra administrative oppgaver for å kunne ha mer fokus på pedagogisk ledelse. Et lederteam må ivareta ulike roller eller funksjoner for å kunne fungere effektivt og resultatorientert (Møller 2004). PAIE- modellen til Adizes kan gi viktige innspill til oppgavefordeling. Dette kan hjelpe rektor til å lede skolen i retning dens overordna målsetninger.

Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse

Wadel og Lillejord har et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse (Wadel 1997 og Lillejord 2003). De hevder at ledelse er relasjonelt fordi det handler om mellommenneskelige forhold. Videre sier Wadel at sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystem som sikrer læring og fornyelse i skolen (Wadel 1997). Fuglestad legger til at relasjonell ledelse vektlegger prosessen ved at folk kontakter hverandre, snakker sammen, tar initiativ, prøver ut tanker og ideer, lar seg influere av hva andre mener, forhandler, arbeider seg frem til enighet eller blir klar over uenighet (Fuglestad 1997). Det som skjer i den direkte kontakten mellom folk i organisasjonen blir kalt problemløsende, målformulerende eller språkskapende kommunikasjon, som enten blir utført av formelle ledere eller andre personer. Det viktige er hva aktørene gjør i forhold til hverandre, hvordan de handler og hva reaksjoner den andre parten har på handlingene.

Det kan synest som om de fleste teoretikere er enige om at det relasjonelle perspektivet bør stå sterkest. Wadel hevder at "For å lykkes med den pedagogiske ledelsen i en organisasjon forutsettes det et relasjonelt perspektiv på ledelse" (Wadel 1997:46). Videre peker han på at vellykket læring forutsetter dialog, og at en får til en gjensidig prosess der både lærere og lærende lærer til seg og fra seg. Det Wadel kaller produktiv pedagogisk ledelse tar utgangspunkt i det relasjonelle perspektivet, og baserer seg på tillitsforhold. Som en motsetning forklarer han reproduktiv pedagogisk ledelse eller administrativ ledelse, vektlagt i det rasjonelle perspektivet, som i større grad baserer seg på makt og avhengighetsforhold. Samtidig erkjenner Wadel at både administrativ og pedagogisk ledelse er nødvendig for å sikre drift og utvikling av skoler (ibid). Selv et fokus på ledelse som samhandlingsprosess må inkludere fokus på rammer og strukturer i organisasjonen som legger føringer på samhandlingen mellom aktørene. Gjennom samhandling blir både relasjoner og strukturer vedlikeholdt og endret. Fornyning og endring som kontinuerlig prosess i flere og flere organisasjoner, fordrer ekstra fokus på og gjør pedagogisk ledelse til en stadig viktigere form for ledelse. Menneskene i organisasjonen er viktige for å hjelpe rektor til å skape rom for pedagogisk ledelse. I det jeg oppfatter at det relasjonelle perspektivet er mer menneskeorientert, vurderer jeg at det gir rektor større handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse. På den andre siden vurderer jeg at det rasjonelle perspektivet er

nærmere knyttet til oppgaveorientering, og kan derfor gi viktige innspill til oppgavefordeling og struktur.

3.3 Kultur for læring i skolen?

Jacobsen og Thorsvik viser til Etzioni som definerer en organisasjon som "et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål" (Jacobsen og Thorsvik 2002:12). Organisasjonen er dermed ikke en fysisk størrelse, men blir skapt av menneskene som arbeider i den. Chris Argyris og Donald Schön har i særlig grad bidratt til å utvikle vår forståelse av hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk måte (Argyris og Schön 1996). Peter Senge har videreutviklet deres ideer og tilført det systemiske perspektivet, som han kaller den femte disiplin.

Peter Senge og de fem disiplinene

I følge Senge er helskapen mer enn summen av delene. Dette blir forklart gjennom den femte disiplin som innfører begrepet systemisk tenking. Det er behov for, i Senge sitt perspektiv, å ha fem grunndisipliner for å skape en lærende organisasjon:

1. Personlig mestring- utvikle kunnskap og ferdigheter som gir følelsen av personlig vekst
2. Mentale modeller- felles oppfatning av grunnleggende antakelser som virker inn på kulturen
3. Felles visjoner- felles mål, verdier og bilde av fremtiden
4. Gruppelæring- tenke og lære i fellesskap
5. Systemisk tenking- fokus på helhet og det å forstå mønster og sammenhenger (Senge 2004)

På mange måter henger de fem disiplinene sammen, i det de søker å forene individuell og kollektiv tenking i organisasjoner. I Senge sin forståelse er organisasjonen et løst koblet system. Organisasjonsmedlemmene jobber i team utfra nettverksprinsipp som en motsetning til en hierarkisk struktur (ibid). For å realisere denne tankegangen er det viktig at lederne, lærerne og elevene blir organisert i team/ grupper på ulike nivå. Dette vil stimulere til samarbeid, refleksjon og læring i fellesskap. Refleksjon blir det sentrale stikkordet, og hele skolesamfunnet må inviteres til å delta i denne refleksjonen. Først da kan en snakke om læring på alle nivå i organisasjonen- hovedkjennetegnet på en

lærnde organisasjon. Dersom rektor klarer å utvikle skolen som en lærnde organisasjon fundamentert på tankene til Argyris og Schön og de fem disiplinene til Senge, vil dette kunne bidra til kontinuerlig utvikling og fornying. På denne måten vil alle organisasjonsmedlemmene bidra i utøvelsen av pedagogisk ledelse. Dette betyr at gjennom å tilstrebe en slik type "idealkultur" vil en søke å bli en effektiv og omstillingsparat skole, som både frigjør tid der rektor kan ha fokus på pedagogisk ledelse, og at lærerne selv deltar i ledelsen.

Organisasjonens læringskultur

Wadel peker på at dersom skolen skal utvikles som en lærnde organisasjon, blir det påfølgende viktig for rektor å ha fokus på skaping og vedlikehold av en organisasjonskultur som gir gode læringsmuligheter (Wadel 1997). En slik kultur vil kunne bidra til utøvelse av den pedagogiske ledelsen. Edgar Schein definerer organisasjonskultur på denne måten:

"Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser 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 som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene (Jacobsen og Thorsvik 2002:118).

Organisasjonskulturen består av verdier, gruppenormer, sosialt samhold og gruppepress som kan styrke oppslutningen omkring organisasjonens mål, eller stå i konflikt med målene og vanskeliggjøre realiseringen. Ofte finnes det forskjellige kulturer side om side i en organisasjon, så det interessante blir å finne ut hva som er den dominerende kulturen. Jeg velger å ha fokus på at kulturen blir utviklet etter hvert som en lærer å mestre problem med intern integrasjon; hvordan en skal kommunisere og koordinere arbeidet i en organisasjon slik at alle bidrar til realiseringen av overordna mål (Jacobsen og Thorsvik 2002). Det blir derfor viktig å klargjøre hvilke verdier og holdninger som ligger festet i kulturen, og hvordan rektor kan forholde seg til disse. Dette tolker jeg som om rektor må ta grep om den uformelle strukturen for å sikre realisering av overordna mål.

Schein skisserer tre lag i kulturen; grunnleggende antakelser, verdier og artefakter. Grunnleggende antakelser kan defineres som det en tar for gitt, det usynlige. Verdier er noe som er ønskelig, godt og fint, og artefaktene er synlige uttrykk for kultur, men ikke alltid så lett å tolke (Jacobsen og Thorsvik 2002). Med rasjonelt og relasjonelt

perspektiv på ledelse og organisasjon som bakteppe tar jeg utgangspunkt i gruppetenking; at det er to ulike hovedgrupper i organisasjonen, og at disse representerer ulike oppfatninger og handlemønster. Den ene gruppen, som jeg har valt å knytte til det rasjonelle perspektivet, representerer en individualistisk kultur. Den andre gruppen som jeg knytter til det relasjonelle perspektivet, tilhører en samarbeidskultur. Ingen kulturer er enten eller, så det foregår i noen grad overlapping mellom dem (Hagesæter 2000). De ulike kulturene vil ha ulik tilnærming til læring og utvikling. Å få til pedagogisk ledelse og utvikle skolen mot en lærende organisasjon synest å betinge et relasjonelt fokus hos rektor.

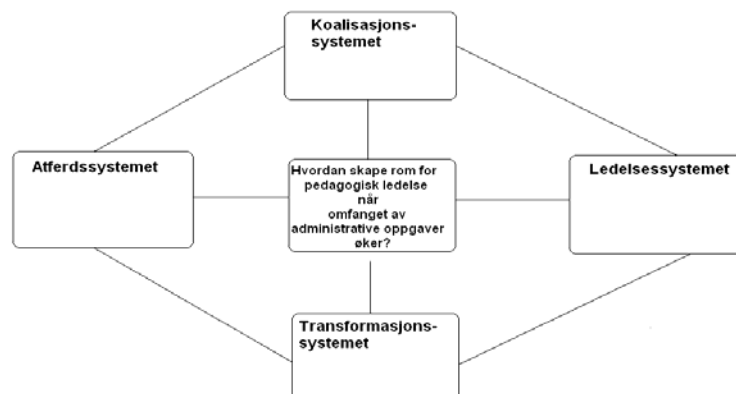
Det er mange trekk ved det som blir karakterisert som samarbeidskulturer og lærende organisasjonskulturer. Møller hevder med utgangspunkt i Karseth (2004) at det er fire kjennetegn på slike organisasjoner (i Møller 2005). For det første er de raus; i en raus kultur blir mangfoldet og nye måter å gjøre ting på verdsatt. For det andre er de robuste; i stand til å håndtere motstand, usikkerhet og takle kritikk. I stedet for å fordele skyld blir fokus rettet mot hvordan man kan lære av feil. For det tredje er de redelige; etiske og demokratiske spilleregler blir følgt. I dette ligger at en blant annet må kunne forvente anstendighet i personal-behandlingen og oppgavefordelingen. For det fjerde må kulturen være reflekterende. En selvreflekterende kultur gir nødvendig bevegelse og næring til både å holde fast og til å fornye. Dette innebærer et rom for kritikk og skepsis, og det forutsetter et kollektivt rom for kunnskaps- og erfaringsdeling, faglige diskusjoner og argumentasjon der alle er deltakere. Forutsetningen for å utvikle en lærende organisasjonskultur baserer seg med andre ord på at læring i læringsforhold blir trukket tilbake til kollektivet. På denne måten blir lærerne stimulert til å utvikle det Hargreaves kaller kollektiv intelligens (Hargreaves 2003). Rektor sin oppgave blir å initiere refleksjons- og læringsprosesser slik at erfaring i enkeltstående læringsforhold blir trekt tilbake til kollektivet. På denne måten kan hele organisasjonen lære og utvikle et felles språk. Samtidig sier Wadel at utvikling av læringskultur forutsetter at organisasjonen har et sett repertoar av "oppskrifter" for læring; et variert metoderepertoar (Wadel 2002). Læringskulturer baserer seg ofte på uuttalte verdier. Målet blir derfor at rektor utvikler en læringskultur basert på uttalte verdier ved at organisasjonen har et bevisst forhold til utvikling av læringsforhold og læringsystem.

En lærende organisasjonskultur innebærer at organisasjonsmedlemmene har lært å lære. Argyris og Schön med referanse til Bateson kaller dette deteulærning (Argyris og Schön 1996). En læringskultur er preget av hvilken kunnskap den legger vekt på.

Men en kultur er i så måte sammensatt, og en må derfor snakke om dominerende trekk ved kulturen. Wadel skiller vidare mellom to ulike læringskulturer; en produktiv læringskultur og en reproduktiv læringskultur (Wadel 1997). Disse to kategoriene kan minne om henholdsvis samarbeidskultur og en individualistisk kultur, og passer inn i perspektivinnstillingen min. I det rasjonelle perspektivet vil en finne det som Wadel kaller en reproduktiv læringskultur; en fasitkultur som baserer seg på reproduktiv læring og som har fokus på å praktisere det en har lært. Den produktive læringskulturen hører nok hovedsakelig under det relasjonelle perspektivet i det den kan betegnes som en undrekultur som baserer seg på produktiv læring. Denne kulturen er preget av fokus på å lære å lære, og det å bli sett i stand til å overføre det som blir lært på ett område til nye område. Pedagogisk ledelse blir sådan sentralt i utvikling, vedlikehold og endring av organisasjonskulturen.

Den konseptuelle foretaksmodellen- et integrert perspektiv

Den konseptuelle foretaksmodellen er en kompleks modell som gjør det mulig å studere sentrale sammenhenger i en organisasjon, på en skole. Modellen deler virksomheten inn i fire system; koalisjon, ledelse, transformasjon og atferd i organisasjonen (Busch og Vanebo 2003). Alle fire delene har sin spesielle funksjon, selv om det foregår overlapping mellom dem. I koalisjonssystemet er det fokus på skolen og interessenter. I ledelsessystemet er det ledelsesfunksjonene som blir studert. Transformasjonssystemet har fokus på teknologi og struktur, og det organisatoriske adferdssystemet retter søkelys mot skolens kultur.



Figur 3.1: Den konseptuelle foretaksmodellen etter Busch og Vanebo 2003

Fremstillingen av modellen er sterkt forenklet og tilpasset min problemstilling. Visualisering gjennom en teoretisk modell er på den ene siden en forenkling av virkeligheten. På den andre siden kan den gi oversikt og synliggjøre sammenhenger. Den gjør det lettere å få tak i helheten, samtidig som den inkluderer delsystem. En konseptuell foretaksmodell kan derfor synes å være et egnet verktøy til å studere rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Bakgrunnen er fokus på helheten, på sammenhengene - det systemiske - i organisasjonen. I tillegg tar delsystemene opp i seg det meste av presentert teori i denne oppgaven. Et rasjonelt perspektiv har hovedfokus på å jobbe systematisk, mens det relasjonelle perspektivet har fokus på systemisk arbeid. Det systemiske perspektivet domineres av søkelys på helheten. Men innenfor helheten finnes det deler som krever systematisk arbeid. Den konseptuelle foretaksmodellen synes dermed å integrere og nødvendiggjøre tanker fra både et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv, men med dominans i det relasjonelle perspektivet.

Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på organisasjonskultur

Det rasjonelle perspektivet tar utgangspunkt i instrumentell rasjonalitet, mens det relasjonelle perspektivet har fokus på kommunikativ rasjonalitet. I arbeidet med utvikling av en læringskultur i skoleorganisasjonen, blir bruk av instrumentell rasjonalitet vanskelig i møte med en yrkesgruppe som har lang tradisjon for å være faglig autonome. Lærerne har i lang tid hatt stor råderett over eget arbeid i klasserommet, og dette betyr at de forventer å bli inkludert i prosesser som de selv er en del av. Møller snakker om at den faglige autonomien må erstattes av en kollektiv autonomi, altså en slags faglig frihet innenfor rammene til fellesskapet, og i den retningen som skoleledelsen angir (Møller 2004). Dette tar opp i seg Senge sine tanker om felles visjon og gruppelæring, og er helt nødvendig for å sikre at lærerne drar i samme retning. For at dette ikke skal bli oppfattet som top- down styring, blir kommunikasjon viktig. Kommunikasjon synes vesentlig i arbeid med mentale modeller og utvikling av læringskultur. Dette gjelder både kommunikasjon mellom den formelle ledelsen og de ansatte, og de ansatte imellom. Kvaliteten på denne kommunikasjonen vil som en parallellprosess kunne ha konsekvenser ned på elevnivået.

I sin enkleste form handler kommunikasjon om å sende og motta et budskap. Kommunikasjonen i en organisasjon blir ofte kalt "limet" i organisasjonen, fordi det binder menneskene sammen. Skau hevder at:

"Kommunikasjon er nødvendig både for å uttrykke og for å utvikle den vi er. De to prosessene griper inn i hverandre og betinger hverandre. Når vi kommuniserer, bringer vi vårt verdigrunnlag, vårt menneskesyn, våre holdninger til oss selv og andre, vår livserfaring, vår kunnskap og vår innsikt til uttrykk. Vi kan ikke komme lenger i vår kommunikasjon enn vi er kommet i vår utvikling som mennesker". (Skau 2002:87)

Som mennesker har vi ulike måter å kommunisere på. Klargjøring av kommunikasjonsregler; der det blir bygt opp samarbeid med utgangspunkt i felles språk, kan derfor synes nødvendig. Dette kan relateres til det Wadel kaller læringssystem (Wadel 1997). Det blir viktig å stille spørsmål om det er noe en ikke forstår, samtidig som den enkelte uoppfordra tilbyr hjelp til kollegaer når det synes behov for det. Ofte kan det å endre eller tileigne seg nye kommunikasjonsteknikker være til god hjelp i utviklingsprosessen. Dette gjelder både rektors og den enkelte organisasjonsmedlems kommunikasjonsmåte. Dersom rektor gjennom kommunikasjon og strukturer i organisasjonen stimulerer lærerne til å kontinuerlig undersøke og utvikle skolens praksis, dele disse erfaringene, og samtidig sørge for at de blir samlet opp i en helhetlig og kollektiv retning, vil dette frigjøre rektors tid i den travle hverdagen til å konsentrere seg om den pedagogiske ledelse, fremfor et entydig fokus på den daglige drift.

3.4 Hvordan studere rektors handlingsrom?

Siden den konseptuelle foretaksmodellen innbyr til et systemisk perspektiv på skolen som organisasjon, velger jeg modellen som analyseverktøy i mitt videre arbeid. Oppsummerende drøfting er derfor organisert etter delsystemene i denne modellen: koalisjonssystemet, ledelsessystemet, transformasjonssystemet og det organisatoriske adferdssystemet. Utgangsspørsmålet mitt er hvordan rektor kan skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker. I avslutningen drøfter jeg hvordan jeg kan studere problemstillingen videre.

Koalisjonssystemet

Koalisjonssystemet representerer forholdet mellom organisasjonen og interessentene (Busch og Vanebo 2003). Skolen har mange interessenter. Med utgangspunkt i problemstillingen velger jeg å ta utgangspunkt i sentrale mål rettet mot både rektor og skolevirksomheten, definert gjennom Opplæringsloven og presenterte i norske offentlige styringsdokument. Opplæringsloven § 9-1 slår fast at: ”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing” (KD 1998: §9-1). St. meld 30 (2003- 2004): *Kultur for læring* påpeker skolen sin rolle i en ny tid, og understreker at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner. Jeg opplever at det nasjonale målet om å utvikle skolen som en lærende organisasjon er nært knyttet til arbeidet med pedagogisk ledelse. Lotsberg og Møller hevder at rektors handlingsrom ligger i spenningen mellom alle forventninger, og at styringssignal trekker i ulike retninger (Lotsberg 1997 og Møller 2004). Videre sier Lotsberg derfor at den moderne rektor må definere sine egne arbeidsbetingelser (Lotsberg 1997). Rektors tolkninger av ledelsesoppgavene og prioritering mellom disse virker dermed inn på opplevd handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Jeg har presentert to hovedperspektiver, et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv, som viser ulike tilnærminger til ledelsesfeltet. På den ene siden har målstyring de senere år vært en av de rådende styringsideologier i det offentlige. Denne ideologien kan knyttes til en organisasjonsforståelse basert på at en gruppe mennesker arbeider mot mål som er retningsgivende for hvilke aktiviteter som utføres. Dette kan relateres til det rasjonelle perspektivet der organisasjonen kan oppleves som lukket med faste strukturer tilpasset oppgavene. På den andre siden er skolen er en kompleks organisasjon med mangfold og mangetydighet, noe som kan knyttes til det Senge kaller en organisasjon med dynamisk kompleksitet (Senge 2004). I St.meld 30 (2003-2004): *Kultur for læring* står det at: ”Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner” (St.meld 30(2003-2004): *Kultur for læring*: 23). Implisitt i dette forstår jeg at det ligger en organisasjonsforståelse basert på organisasjoner som åpne, løst koblede system. Denne tenkemåten synes å samsvare best med konteksten som skoleledelse foregår innenfor, og er knyttet til det relasjonelle perspektivet. Det kan derfor forstås som om rektor er avhengig av å la det relasjonelle perspektivet dominere for å skape størst rom for pedagogisk ledelse. Rektorene sine

tolkninger av dagens forventningar knyttet til rektorrollen, synet på disse forventningar og hva de opplever som de største utfordringene blir sentrale spørsmål. Slike spørsmål blir relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

Ledelsessystemet

Ledelse er en nødvendig funksjon i alle organisasjonar (Busch og Vanebo 2003). Dette gjeldar også i skolen. Hvordan skape rom for pedagogisk ledelse har hovedfokus i denne oppgaven. Jeg har i denne sammenheng pekt på tre element som jeg vurderer som viktige: rektors tolkning av begrepet pedagogisk ledelse, syn på skolens oppgave og bevisstgjøring og prioritering av ledelsesfunksjonar. Vesentlig for valg av ledelsesformer synes å være rektor sitt forhold til seg selv, egne holdningar og verdier. Grøterud og Nilsen (2001) var inne på at rektor som leder må avklare eget syn på skolens oppgave, menneske, læring og kunnskap, organisasjon og ledelse. Dette handlar om bevisstgjøring av perspektiv som kan få avgjørende betydning for hva rektor opplever som viktig bruk av sin tid. På en måte kan en også si at dette utgjør rektors mentale modeller. Rasjonelt og relasjonelt perspektiv angir to helt ulike retningar. For å kunne rydde plass til pedagogisk ledelse kan det se ut til at det relasjonelle perspektivet må være dominerende, og at rektor må konsentrere sin tolkning av begrepet rundt læringsprosesser relatert både til læring av fag og danning. Dette er basert på erkjennelsen av at skolen har oppgaver som både er knyttet til læring og danning. I tillegg blir det viktig for rektor å søke samarbeid med andre på skolen for å få gjort unna administrative, nødvendige oppgaver som er nært knyttet til den daglige drift. På den andre siden kan det være ufornuftig å fjerne seg for mye fra den daglige driften da rektors legitimitet fra lærerne ennå krever at rektor er tilstede og er kjent med de daglige rutinene.

I teoripresentasjonen har jeg gjort rede for Adizes` PAIE- modell for ledelsesfunksjonar. Pedagogisk ledelse synest hovedsakelig å tilhøre produsentfunksjonen. Dette betyr at en satsing på dette feltet kan virke positivt inn på legitimiteten til rektor sett fra et lærerperspektiv- i det rektor da er nærere knyttet til produksjonen i organisasjonen. Integratorfunksjonen blir også viktig i det denne favner om kulturen eller "kollegiet" som enhver rektor er en del av. På den andre siden kan forventningar ovenfra; fra sentrale myndigheter, fylke og skoleeiernivå tyde på ønske

om en vektlegging av produsent og entreprenørfunksjonen, fordi disse to både skal sikre arbeidet med faglige resultat samt fokus på nytenkning og utvikling. Samtidig viser praksis at for å sikre dette så innfører myndighetene strukturer under navnet kvalitetssikring. Disse strukturene bidrar på mange måter til et stort press på den administrative funksjonen. Det er her rektor sin evne til å skape handlingsrom kommer inn. Hvilket perspektiv rektor har, og egen bevissthet rundt dette, vil virke inn på valg av hovedorientering når det gjelder funksjoner. Det rasjonelle perspektivet har helt klart sitt hovedfokus på den administrative funksjonen. Det relasjonelle perspektivet er ikke så tydelig, men vil i følge min tolkning har sitt hovedfokus i produsentfunksjonen, med et nesten like stort fokus på entreprenørfunksjonen. Tolkning av begrepet pedagogisk ledelse, syn på læring og hvordan de legger til rette for læring på egen arbeidsplass blir sentrale spørsmål. Slike spørsmål blir relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

Transformasjonssystemet

Innenfor dette systemet finnes teknologi og alle organisasjons- og styringsstrukturer (Busch og Vanebo 2003). Med utgangspunkt i problemstillingen velger jeg å rette fokus mot strukturen og den delen av strukturen som jeg mener er relevant for rektors handlingsrom; strukturen på ledelsesoppgavene og skolen sin organisasjonsmodell. Det er strukturen i skolen som skal sikre produksjon. I dette tilfelle snakker vi om tjenesteproduksjon gjennom å tilby et sosialt og faglig tilpasset undervisningstilbud til hver elev. I forhold til ledernivået handler det om produksjon av ledelsesoppgaver, i første rekke å sikre forsvarleg pedagogisk og administrativ drift. Det mest interessante med strukturen i denne sammenhengen er først og fremst knyttet til ledergruppen eller lederteamet. Jeg har tidligere gjort rede for at rektor, for å fylle forventningen om fokus på skolens pedagogiske ledelse, må tilstrebe å utvikle produsentrollen og entreprenørrollen. Selv om en og samme person må kunne ivareta flere enn en rolle eller funksjon relatert til hvilken oppgave som skal løses, kan dette bety at rektor må hente støtte i teamet til hovedsaklig å få hjelp til integrator og administrasjonsfunksjonen.

Det er naturlig at rektor regner de andre i ledergruppen/ teamet som sine nærmeste medarbeidere og samarbeidspartnere når det gjelder utførelse av ledelsesoppgavene. PAIE- modellen til Adizes kan være klargjørende i forhold til hvilke roller medlemmene i ledergruppen skal fylle, selv om dette alltid må bestemmes utfra

oppgaver. Hovedutfordringen til rektor blir å finne frem til og gjøre nytte av lederteamets kompetanse. Dette kan knyttes til det Senge kaller gruppelæring, og gjennom den type læring kan et effektivt lederteam vokse fram. Roald Valle som er den i Norge som har jobbet mye med det som blir kalt distribuert lederskap, ønsker fokus på alternative modeller for organisering av ledelsen ved skoler. Han viser til forsøk der skoler har fordelt lederoppgavene på tre likeverdige ledere med spesifikt ansvar (Møller og Solbrekke 2006). På den andre siden henviser Senge til Argyris som hevder at en del ledergrupper fungerer dårlig når det gjelder å løse komplekse problem. Bakgrunnen er at det ofte utvikler seg konkurranse om hvem som ha mest makt (Senge 2004). I tillegg vil det oppstå personlige og konkurrerende motiv som står i veien for helhetlig, gode løsninger. Argyris kaller dette ”myten om ledergrupper”. Utover dette kan det tenkes at en formell oppdeling av ledelsesoppgaver flytter fokus fra helhet til deler og fører til pulverisering av hovedansvar. En fordeling av oppgaver med rektor som leder av teamet, vurderer jeg som det viktige. Med det lovverket som eksisterer i dag er det ingen tvil om at det er rektor som er den øverste, ansvarlige for virksomheten. Fokus rettet mot skolens organisasjonsmodell og oppgavestrukturen i lederteamet på den enkelte skole, kan synest viktig for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

Lederteamet kan utføre de fleste ledelsesoppgavene, men for å utvikle skolen mot en lærende organisasjon blir det helt nødvendig å rette fokus mot skolens kultur. Rektor trenger også hjelp fra faglig interesserte, kollektivt bevisste og læringsorienterte medarbeidere for å skape handlingsrom til å utøve den pedagogiske ledelsen. Menneskene i organisasjonen, lærerne i skolen, er de som utgjør førstelinjen i arbeidet med skolens dannelses- og læringsoppgaver. Uten en solid førsteskanse er skolen maktesløs i møte med samfunnet sine krav og den enkelte elevs rettigheter.

Det organisatoriske adferdssystemet

”En organisasjon kan ikke fungere uten mennesker. For å forstå en organisasjon må vi derfor også ha innsikt i hva som påvirker menneskelig adferd” (Busch og Vanebo 2003:32). På organisasjonsnivået handler det om at rektor må legge til rette for utvikling av en læringskultur der lærerne også blir involvert i ledelsesoppgaver. På den ene siden kan en si at det relasjonelle perspektivet bør ha hovedfokus for å få til pedagogisk ledelse med den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Her forutsettes

det at rektor vurderer pedagogisk ledelse som kjernen i egen faglighet- rektors raison d'être, og ikke lar seg friste til å gi fra seg denne oppgaven (Lillejord 2003). Utfordringen til rektor blir å forme strukturer som bygger opp om et relasjonelt perspektiv og sikre samarbeidsfora og arenaer for læring og samhandling. Naturlig nok handler dette om leder- og lærerteam organiserte i forhold til ulike oppgaver. På ungdomsskoler omfatter dette trinn-, seksjons- og prosjektarbeid. På den andre siden kan en si at dersom det rasjonelle perspektivet får hovedfokus vil rektor fort bli overmannet av arbeid. I dette ligger at skolen har utviklet seg til å bli en organisasjon med svært komplekse oppgaver kombinert med et krav om innsyn fra omgivelsene. Skal rektor ha sjanse til å møte disse kravene blir det viktig å inkludere alle organisasjonens medlemmer gjennom utvikling av en lærende samarbeidskultur med fokus på kollektiv intelligens, kollektiv autonomi og kollektivt ansvar. Utvikling av læringskultur kan hjelpe ledelsen og lærerne til å holde seg oppdatert samtidig som det gir legitimitet i omgivelsene.

For at lærerne skal kunne ta over noen av ledelseoppgavene er det viktig å ”oppdra” dem til å inngå i en kultur basert på fellesskap, og overbevise om at ”helheten alltid er større enn summen av enkeltdelene”. Her vil Senge sine fem disipliner kunne være til god hjelp. På den andre siden setter den norske skoleforskeren Jorunn Møller spørsmålsteget ved om Senge er naiv i sin forståelse av de politiske sidene og alle interessemotsetningene ved organisert aktivitet (Møller 2005). Hun opplever at Senge har for sterk tro på at alle vil det samme bare de får tenkt seg om. Likevel konkluderer Møller med at en må forstå Senge sitt arbeid som et positivt instrumentelt forsøk på å gi et bidrag til utformingen av en tenking om organisasjoner og læring (ibid). Det systemiske, helhetlige perspektivet bidrar til oversikt over organisasjonsutviklingen. Her kan en konseptuell foretaksmodell være til hjelp, og bevisstgjøre rektor på hvordan den pedagogiske ledelsen får rom og påvirker andre element i en helhetlig organisasjonsmodell. En bevisstgjøring omkring rektorers opplevelse av den dominerende kulturen på egen arbeidsplass og tilrettelegging for læring og samarbeid kan synes som svært relevant for hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

Avslutning

Jeg mener å finne holdepunkt for at rektors prioritering av pedagogisk ledelse er avhengig av opplevd handlingsrom. Dette er ikke et fysisk rom eller en objektiv størrelse. Rektors handlingsrom ligger i tolkningen av sentrale og lokale rammer, og perspektivet på hvilke muligheter som ligger i disse. I denne fremstillingen har jeg valgt å ikke spesifikt fokusere verken på lederens formelle kompetanse, selv om det er et delmoment, eller personlighet med tanke på dybdepsykologi. Jeg har derimot rettet søkelys på rektors syn på menneske, læring og kunnskap, ledelse og organisasjon. Disse momentene synes i stor grad å påvirke hvor vidt rektor ser og finner muligheter til pedagogisk ledelse. Synet på og tolkning av skolens oppgave blir viktig i denne sammenhengen.

Bruken av en konseptuell foretaksmodell kan visualisere helheten, gjøre synlig sammenhenger og skape oversikt over viktige element i en organisasjon. Gjennom organisasjonslæring som oppdrar medlemmene til å være selvstendige, læringsorienterte, samhandlende og kollektivt ansvarlige kan rektor stimulere lærerne til å delta i skolens ledelsesarbeid. Kontinuerlig læring på flere nivå i organisasjonen, synes å være viktige effektivitetsfaktorer som skal sikre høg omstillingstakt. Dette samsvarer med tenkningen i kunnskapsøkonomien. I tillegg kan rollefordelingen i lederteamet synes å bli vesentlig for å frigjøre rektor for administrative oppgaver til fordel for pedagogisk ledelse. Forskning synes å favorisere det relasjonelle perspektivet for å få til prioritering av pedagogisk ledelse, selv om den administrative ledelsen også er anerkjent som en helt nødvendig del for å sikre skolens drift. Dette kan tyde på at rektors samlede personlige kompetanse får stort utslag på selve utøvelsen innenfor feltet.

Hedvig Neerland Abrahamsen:

4. Effektive lederteam og distribuering av ledelse i skolesamfunnet

4.1 En måte å utvikle skolen som lærende organisasjon?

Den tiden vi lever i nå blir kalt kunnskapssamfunnet. Kunnskap og livslang læring i et konkurrerende internasjonalt samfunn ligger som en viktig basis for å forstå begrepet. Med dette som utgangspunkt har vi fått en stor interesse for hvordan skolen skal utvikle seg framover slik at vi fortsatt kan ha et godt og adekvat skolesystem som ivaretar behovet for opplæring i en tid der blant annet økonomisk konkurranse er en av hovedintensjonene i kunnskapssamfunnet. Et av svarene er at skolene må utvikle seg til å bli lærende organisasjoner for fortsatt å være en viktig leverandør av det samfunnet trenger i framtiden. Kunnskapen endres, stadig nye behov skal ivaretas og et viktig prinsipp er begrepet livslang læring. Elevene våre skal læres opp til livslang læring i et stadig sterkere konkurransesamfunn.

Jeg vil ta utgangspunkt i to teorier for å forsøke å forstå viktige forutsetninger for utvikling av effektiv lederatferd som kan ivareta skolens utvikling i kunnskapssamfunnet. Disse er teorien om lærende organisasjoner med Peter Senge (2005) som hovedbidragsyter, men jeg vil også trekke inn Glosvik (2007). Den andre aktuelle teorien er distribuert ledelsesteori der forskere som Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006) er viktige. I tillegg vil jeg presentere noen av Jorunn Møller (2006) sine bidrag innenfor denne nyere metode å studere ledelse på. Disse teoriene vil jeg kort knytte til kunnskap om organisasjoner og hvordan de er bygd opp. Torodd Strand (2006) er nyttig i denne sammenhengen som et innspill i hvordan endringsarbeid lettere kan gjennomføres.

Økt konkurranse fra andre deler av verden har som nevnt bidratt til fokusering på å utvikle konkurransedyktige nasjoner i Europa. Utdanningssystemet i disse nasjonene er derfor sterkt i søkelyset, prestasjoner blir sammenlignet og vurdert. I dette ligger tanken om at skolen som organisasjon må utvikle seg slik at den kan ivareta nye krav om opplæring. Andy Hargreaves (2001) understreker at kunnskapssamfunnet er et læringssamfunn. Derfor er det viktig at skolene blir lærende organisasjoner, og at de kan

fremme elever som utvikler livslang læring som en del av sin livskompetanse (Hargreaves 2001).

OECD er også en viktig leverandør av tenking om fremtidens skole, og som produsent av internasjonale prøver med sammenligning mellom land som en av drivkreftene for konkurranse mellom skoler, så konkluderes det med at fordi skolene må utvikle seg til lærende organisasjoner, så betyr det radikale endringer for måten å utøve ledelse på:

” As countries struggle to transform their educational systems to prepare all young people with the knowledge and skills needed to function in a rapidly changing world, the roles and expectations for school leaders have changed radically. They are no longer expected to be merely good managers but leaders of schools as learning organisations. Effective school leadership is increasingly viewed as key to large- scale education reform and to improved educational outcomes (Improving school leadership activity, OECD: 2006).

Dette innebærer blant annet at en må innarbeide i selve systemet endringsvillighet som følge av læringsprosesser innad i organisasjonen. Det, tror jeg, vil innbære økt fokus på viktige mellommenneskelige dimensjoner, som distribuering av ledelse og demokratisk tankegang. En viktig dimensjon er det sterke fokuset på at skoleledelse må endres radikalt dersom en skal oppnå ønsket mål.

Med ideen om kunnskapssamfunnet som bakteppe blir det derfor viktig å forstå hvordan en lærende organisasjon kan utvikles. Peter Senge (2004) er en svært viktig bidragsyter og har med sine 5 disipliner skapt økt fokus på viktige prosesser for å utvikle læring på alle nivå i organisasjoner. I tillegg har vi politiske signal som peker på effektive lederteam som en viktig faktor i arbeidet med å utvikle lærende organisasjoner. Distribuert ledelsesteori kan være en måte å undersøke hvordan både ledelsesteamet og resten av organisasjonen arbeider for å bli en lærende organisasjon. Dette er en teori som blant andre Peter Gronn (2003) har bidratt til å skape fokus på. Innenfor denne teorien forsøker man blant annet å kartlegge hva som gjør at mennesker tar på seg lederoppgaver i situasjoner uten at de nødvendigvis er formelle ledere. Dette viser at tanker om ledelse har endret seg radikalt, og jeg ønsker å forstå mer av hvordan disse forskningsteoriene kan mikses på en måte som blir forståelig og fornuftig i en helt vanlig norsk ungdomsskole.

I tillegg til å trekke inn teoriene om lærende organisasjoner og distribuert ledelse kan det være viktig å ha kunnskap om hva en organisasjon er, hvordan den kan se ut fra et analytisk ståsted. Her kommer Tor Odd Strand og PAIE-modellen inn (Strand 2007).

PAIE-modellen ble opprinnelig utviklet av Ichak Adizes og videreutviklet av Strand (Strand 2007). Jeg vil bruke hans teorier om hvordan en organisasjon er bygd opp og koble dette sammen med tanker om lærende organisasjoner og distribuert ledelse. Kunnskap om hva en organisasjon er og består av vil være vesentlig som underliggende kunnskap for å forstå hvilke faktorer som kan begrense og hvilke faktorer som kan fremmes for å skape den robuste og endringsvillige organisasjonen som kan overleve i kunnskapssamfunnet.

Mange vil kanskje hevde at tankene om effektivitet og konkurransedyktighet ikke er forenelig med skolens grunnleggende ideer om hva god læring og dannelse er. Andre kan mene at når det kommer til stykket er skolens viktigste oppgave å opprettholde vår måte å leve på, både når det gjelder levestandard og våre verdier knyttet til hvordan vi lever. Viktige utfordringer fremover kan derfor bli å arbeide for en sammenkobling av disse synspunktene. I et demokratisk samfunn som vi lever i er det viktig å dyrke frem både et slags overlevelsesinstinkt som vil innebære en stor grad av konkurranse med andre fordi vi ønsker å opprettholde den levestandarden vi har opparbeidet oss, samtidig har vi vokst opp i en tradisjon med innlærte demokratiske prinsipp som en av grunnpilarene for vår eksistens. I dette ligger både kunnskap og ønsker om et godt liv for seg selv og andre. Ansvarsfølelsen for hverandre er fortsatt sterk i vår kultur, og denne tankegangen er en av skolens viktigste oppgaver å opprettholde. En konklusjon kan være at en forsøker å finne veier som går mot begge hovedmålsetningene.

Begrepet effektive lederteam blir ofte brukt i sammenheng med ledelse. Begrepet ”effektiv” betyr etymologisk sett virkningsfull. Det betyr at effektiv ledelse er virkningsfull. I effektiv ledelse er det en klar linje mellom ledelsens mål, innhold og form og det som blir gjennomført. Her er det viktig å skille mellom begrepet effektivitet og effisiens. Begge viser til måten vi bruker våre ressurser på.

Effisiens er et mål for i hvor stor grad en organisasjon utfører et arbeid ved hjelp av sine ressurser. Effektivitet er et mål for i hvor stor grad en organisasjon når sine mål (Prosjekt 2005). Begge deler er viktig, men ofte ser vi at for mye fokus på effisiens reduserer vår effektivitet (Prosjekt 2005). Målet må være at en organisasjon utvikler høy effektivitet og høy effisiens, dvs. å gjøre de riktige tingene riktig, selv om det kan ta tid (viser til fig. 1, prosjekt 2005). Mange vil nok hevde at kravet om effektivitet i norske skoler har økt i den senere tid, parallelt med økende fokus på både nasjonal og internasjonal testing. Et viktig kunnskap for skolens ledelse vil være å unngå å komme i

den fellen at skolen får høy effisiens men lav effektivitet. Dersom kravet om effektivitet blir synonymt med at en må arbeide raskere for å oppnå måloppnåelse, så kan en fort oppdage at måloppnåelsen tvert imot blir stadig dårligere. (jmf. Fig.4.1, Prosjekt 2005)

Høy effektivitet	Utfører de riktige tingene, men det tar lang tid	Gjør de riktige tingene riktig
Lav effektivitet	Gjør de gale tingene galt	Arbeider raskt, men med dårlig måloppnåelse
	Lav effisiens	Høy effisiens

Tabell 4.1: Prosjektevne (Prosjekt 2005)

NOU 2003:16 "I første rekke" viser til OECD sine konklusjoner i "New School Management Approaches, Paris 2001, at påfallende ofte er effektive lederteam en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse. Det viser seg også, pekes det på, at "endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person." (NOU 2003:16).

Dette var et viktig signal om utvikling av lederteamtenking i Norge. Samtidig får vi tilsynelatende motstridende signal om hvordan en fra politisk hold tenker ledelse. Samtidig med understrekningen av hvor viktig lederteamet er, så peker dette politiske dokumentet, til og med på samme siden, at en ønsker en sterk rektor som: "skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen"(NOU 2003:16, s. 247). Disse tilsynelatende motstridende signalene kan kanskje få noen av oss til å konkludere med at politikerne ikke vet hva de ønsker med tanke på ledelsesansvaret i norske skoler. Samtidig kan det være grunn til å vurdere om det er mulig å kombinere disse tilsynelatende uforbindtlige intensjoner. Dersom en forutsetter at et lederteam vil ivareta alle ledelseskrav i stedet for en rektor alene, så vil det åpne for mange nye og spennende tilnærminger. Et lederteam som sammen med lærerne driver skolen framover i kunnskapssamfunnets ånd kan da være, slik jeg ser det, i overensstemmelse med overordnede politiske signal. En forutsetning, slik jeg ser det, vil innebære at

lederteamene grundig må avklare roller og ansvarlighet seg imellom innad i lederteamet.

Samtidig åpner det seg nye spørsmål knyttet til et slikt lederteam. Hvordan kan et team utvikle seg i riktig retning, dvs. slik at det blir et funksjonelt team med stor gjennomslagskraft? Det er her jeg tror at kunnskap om forskning på ledelse kan være viktige hjelpfaktorer når skolene skal finne gode utviklingsveier for å nå sine mål. Klare signal om at ledelse må endre seg radikalt er svært sterke føringer for ledelsesutvikling i norske skoler framover.

Slik jeg forstår NOU 2003, så inviterer den til at lederteamet sammen definerer forholdet seg imellom slik at det kan utvikle robusthet til iverksetting av endringer, og slik sett kan intensjonen i Stortingsmelding nr. 30 om å utvikle lærende organisasjoner lettere nås.

”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.” Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): ”Kultur for læring”

Disse ordene, og spesielt den siste setningen, kan åpne for at en skoleleder må prøve ut forskjellige ledelsesmetoder for å finne ut hva som skaper kvalitativ endring ved hennes skole. Å løse opp tradisjonelle strukturer vil ikke bare gjelde elevene og lærerne, men kanskje også ledelsestenkingen. En viktig forutsetning for gode læringsprosesser vil være knyttet til at ledelsen orienterer seg mot hva som skaper god læring. Peter Senges (2004) grunntanke om hva som skaper en lærende organisasjon er samlet rundt fem disipliner. Disse vil jeg komme tilbake til i presentasjonen av Senge sin teori.

4.2 Lærende organisasjoner etter Peter Senge

Teorien om lærende organisasjoner har hatt stor gjennomslagskraft i den vestlige verden. Begrepet er blitt nærmest allment kjent, og mange rektorer i norske skoler vil nok si at deres skole er en lærende organisasjon. Som tidligere nevnt er det også klare politiske krav om at det er denne veien vi skal gå framover.

Selve hovedtankegangen innefor denne teorien er, slik jeg ser det, at organisasjoner må ha en grunnleggende evne til å lære og endre seg på grunn av læringen. Som Peter Senge (2004) sier det: ”*De organisasjoner som skal lykkes i*

fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen.” (Senge 2004:10). Han understreker at det som skiller en tradisjonell og kontrollerende organisasjon fra en lærende er å beherske visse disipliner, altså et fagområde der:” *det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter*”(Senge 2004:11). Selve forutsetningen for å utvikle en suksessfull lærende organisasjon er at de enkelte medlemmene utvikler 5 disipliner, eller ”tools” som sammen skal virke i en livslang læringsprosess. Disse fem disiplinene er selve kjernetenkningen som alle ansatte og som ledelsen stadig må arbeide med for å utvikle seg mot (Senge 2004). Samtidig understreker han at vi må forstå den egentlige betydningen av det å lære, og han presenterer begrepet metanoia for å skille mellom det vi vanligvis forstår som læring og den mentale endringen som må skje i en lærende organisasjon (Senge 2004). Metanoia betyr: *”mental forandring eller endret tankesett*”(Senge 2004:19). Derfor kan ikke en blande sammen det mange oppfatter som læringsbegrepet, nemlig det å innhente informasjon, med det virkelig læring setter i gang av endret atferd hos en person og dermed også i organisasjonen.

Senge (2004) beskriver 5 kjernedisipliner som basis for læring og endring; personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systemisk tenking. Personlig mestring er et slags *”åndelig fundament*” ifølge Senge (2004:13). Innenfor denne disiplinen handler det ikke om å se problemer som man ønsker å være kvitt, men at man:” *klarlegger det som virkelig betyr noe for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå*”(Senge 2004:13).

Personlig mestring betyr å kontinuerlig klarlegge og utdype sin personlige visjon, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte.

Mennesker som utvikler personlig mestring vil drives framover av *”kreativ spenning*” (Glosvik 2007:8). Han karakteriserer denne spenningen som igangsetter av energi når vi som individ ser et gap mellom det vi faktisk får til og det vi ønsker å gjøre. Det er viktig at gapet ikke blir for stort fordi da mister en energi til å gå i gang med prosjektet. Ved for liten avstand mellom ønsket mål og virkelighet, vil den kreative energien ikke komme fram, men bli *”slumrende i et nettverk av tilfredshet og manglende pågangsmot*” (Glosvik 2007:8).

En viktig lederoppgave for utvikling av verktøyet personlig mestring tror jeg vil være knyttet til lederens kjennskap til de ansatte, passe på at oppgavene en blir satt til å

gjøre ikke blir for overveldende for den enkelte, men heller ikke for rutinemessig. Lederen må ta hensyn til hvilket karrierenivå den enkelte befinner seg på, alder og utdanning. Men den aller viktigste ledelsesstrategien er ifølge Senge:

”Gå foran med et godt eksempel. Gå inn i din egen personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor” (Senge 2004:177).

Senge (2004) karakteriserer begrepet mentale modeller som inngrodde antagelser, generaliseringer og tankebilder. Inngrodde tankebilder er et negativt ladet begrep som gir assosiasjoner til noe som er statisk og tilstivnet. Desto verre blir det når han hevder vi ikke er oppmerksomme på våre mentale modeller om virkeligheten rundt oss. ”*Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng granskning*” (Senge2004:14). Dette kan gjennomføres i organisatorisk forstand som reflekterende og lærende samtaler. Lærende samtaler handler om å åpne seg for påvirkning fra andre (Senge 2004:14).

Mentale modeller er ifølge Glosvik (2007:10) ”*ei avspegling av korleis vedkomande oppfattar verda utanfor seg sjølv*. Men han understreker at denne oppfatningen ” *er ikkje røyndomen, dei er berre bilete av røyndomen. Bileta kan forandrast, og då forandrar vi modellen*”(Glosvik 2007:10). Et slikt tankesett brukt i skolen som organisasjon betyr en erkjennelse av det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet. Sølvi Lillejord (2003) beskriver dette kunnskapssynet som ”*at kunnskap er noe som konstrueres av mennesker i sosial interaksjon*” (Lillejord 2003:96). Mennesker lærer ikke av seg selv. De må være i samhandling med andre mennesker eller læremidler som kan øke muligheten for interaksjon. Kunnskapsorganisasjoner som skolen må derfor stadig tilrettelegge for denne typen læring, og sett fra et lederperspektiv vil reflekterende samtaler både i team og for hele personalgruppen samlet være av vesentlig betydning i arbeidet med å skape en lærende kultur. Glosvik (2007) peker og på at denne disiplinen er viktig sett fra ledersynspunkt. Lederne ved en skole må tenke gjennom hvilke mentale modeller som gjennomsyrrer ens skole, og vurdere om her ligger foreldede og tradisjonelle tankemodeller som bryter med kjernetenkningen i en lærende skole. Stortingsmelding nr. 30 understreker også hvor viktig refleksjonsarbeidet, arbeid med mentale modeller, er for å utvikle skolen: ”

Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og til teamarbeid” (Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring*). Ved organisering i team vil en tilrettelegge for refleksjonssamtaler og gode endringsprosesser.

Hvordan diskutere sine mentale modeller på en konstruktiv måte? Tilsynelatende en enkel sak, kanskje? Senge (2004) viser til at slik er det ikke. Han viser til Argyris og hans ”handlingsvitenskap” for å forklare hva som gjør at en må arbeide for å utvikle disiplinen mentale modeller. Senge (2004) sier at ifølge Argyris, så ”*fanger vi oss selv i et selvforsvar som hindrer granskning av våre mentale modeller. Følgelig utvikler vi en innlært inkompetanse.*” (ifølge Senge 2004:186). En slik inkompetanse forstår jeg som en slags unnvikenhet, et innlært, kanskje til og med ubevisst ønske om å bevare selvbildet vårt. For når vi har tanker og bilder av hvordan andre mennesker handler og er, så kan det være smertefullt å endre disse tankemønstrene fordi det kan bety at ens eget selvbilde må justeres også. Derfor ligger det kanskje en ”naturlig motstand” mot forandring i enhver organisasjon?

Smertefullt eller ikke, Senge (2004) insisterer på at å utvikle disiplinen mentale modeller er uungåelig dersom en skal utvikle en fullverdig lærende organisasjon. Og han påpeker at ”*Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkinger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis*” (Senge 2004:191). Det vil nok innebære at både ledelse og lærere ved en skole stadig må utfordre forestillinger om hva som er god og effektiv undervisning, og en forståelse for at en sammen med andre kan endre og utvikle praksis.

Å skape felles visjoner omfatter for Senge (2004) evnen til å avdekke de felles ”*bildene av fremtiden*” som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse, snarere enn lydighet. Når ledere mestrer denne disiplinen, forstår de hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for den.

Igjen er det dialog og reflekterende samtaler som blir viktig disiplinøvelser. Glosvik (2007) sier at utøvelsen av disiplinen felles visjoner blir å gjennomføre normative samtaler om hva det innebærer å være lærer og hvordan en utøver lærergjeringa i vår tid. Dette er viktige spørsmål som må være en del av ledernes oppgaver, å stadig minne om at det finnes et nivå over klasserommet og hverdagsundervisningen, men som allikevel kan være svært betydningsfull i forhold til reflekterte tanker og praksis i klasserommet. Glosvik (2007) viser videre til Senge (

1999, 2006) når han vil beskrive ledernes oppgaver knyttet til felles visjoner når en skal utvikle lærende organisasjoner: ” *Leiaren må dyrke sjølvstende og initiativ mellom lærarane; dei må involverast og få ansvar på alvor; det må lagast arenaer for læring og vekst også for lærarane, og rektor må byggje ned kontrollrutiner og byggje opp motivasjonssystem for proaktiv handling*”(Glosvik 2007:9). At rektor må bygge ned kontrollrutiner betyr i andre enden at rektor må ha tillit til at medarbeiderne har de samme felles visjonene, men at det kan være flere veier å gå for å nå målet, og her kan samlet kompetanse i organisasjonen bidra til kvalitative løft.

Denne tanken setter fort i gang videre refleksjoner knyttet til distribuert ledelsestenking. Denne måten å forstå ledelse på handler blant annet om å få mennesker i en organisasjon til å ta ansvar for å drive skolene framover, og en vesentlig grunnvoll er tanken om å involvere mennesker både til beslutninger og til handling. Når mennesker får være med i utforming av beslutninger, så vil de lettere kunne utføre beslutningene også. Her er sammenligningen med mentale modeller fristende å vise til. I beslutningsprosesser vil mange skoler ha tradisjon for at en har diskutert grundig alternativer. Denne tradisjonen i kombinasjon med utvikling av disiplinen mentale modeller forstår jeg da som en bekreftelse på at teoriene kan virke forsterkende på hverandre. Dette blir et av mange bilder på at den femte og ifølge Senge (2004) viktigste disiplinen er en gjennomgripende disiplin som virker inn på de andre disiplinene og muliggjør disse.

Disiplinen gruppelæring betyr for Senge (2004) at medlemmene i en gruppe sammen kan overstige den enkeltes kunnskap og intelligens. Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Stikkordet som er viktig her er dialog, den sanne og genuine dialogen. En viktig forutsetning er at det enkelte gruppemedlemmet må sette egne overbevisninger til side og tenke fellesskapets beste. På den måten kan en oppnå ny og forhåpentlig bedre innsikt i de kompliserte utfordringene en finner ved en skole, og derigjennom skape læring. Her er det imidlertid viktig at en kjenner sine mentale modeller, og kan benytte seg av denne disiplinen slik at en ikke stivner i fastlåste forestillinger. Glosvik (2007) understreker at gruppelæring er en utfordrende og krevende disiplin, og han introduserer Wenger sine tanker om praksisfellesskap for å forstå disiplinen. *Alignement* er et av begrepene som kan bidra til å forklare; ”å komme på linje når dei talar om korleis den enkelte av oss strevar med å

få våre egne erfaringar og vår eigen kunnskap til å stemme overens med det som vert venta av oss som medlemmer i eit større arbeidsfellesskap” (Glosvik 2007:11).

Den siste og viktigste disiplinen Peter Senge (2004) introduserer er systemisk tenking. Hovedtankegangen er at all menneskelig virksomhet danner systemer. *”De er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det ofte kan ta år før den innbyrdes sammenhengen blir oppdaget. Siden vi selv er deler av denne vevnaden, er det ekstravanskelig å oppdage hele forandringsmønsteret. I stedet fokuserer vi på øyeblikksbilder og undrer oss over hvorfor våre dypeste problemer aldri synes å bli løst.” (Senge 2004:13).*

En av årsakene til at denne disiplinen blir så essensiell er at den må gjennomsyre alle de andre disiplinene, og kunne kombinere de på en måte som fører til overblikk og en dypere forståelse av hele organisasjonens virksomhet helt ned ”til beinet” og opp igjen på ”den høyeste topp”, med godt overblikk og dyp forståelse som grunnleggende kunnskap og handlingsrom. Det handler blant annet om å la intuitive krefter få slippe fram, fordi vi ofte har mer kunnskap om helhet enn vi er klar over, rett og slett fordi vi hele tiden bruker underbevisstheten i vår kunnskapsinnhenting. Likevel er vi ikke flinke nok til å ta i bruk disse intuitive kreftene for å få den helhetlige forståelse.

Senge (2004) hevder at en må arbeide med å utvikle alle disiplinene parallelt, og at dette er essensielt i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Systemisk tenking gjennomsyrer de andre disiplinene, men systemtenking uten disiplinen mentale modeller vil miste mye av sin kraft. Dette fordi faststivnede mentale modeller kan hindre forandringer som kunne komme ut av systemtenking. Som Glosvik (2007) tolker dette *” Ved å bruke dei abstraksjonane som den femte disiplinen representerer, kan leiarar og organisasjonsmedlemmer få større innsikt i dei samanhengane fenomenet er del av, og dermed har vi utvikla eit betre grunnlag for å endre eiga handling eller haldning til fenomenet. Det handlar rett og slett om ein form for refleksjon” (Glosvik 2007:13).*

Disiplinen gruppelæring er en disiplin som fungerer som en praktisk utøvelse av alle de andre disiplinene, sier Glosvik (2007) videre. Dette har kanskje basis i at denne disiplinen kan være den vanskeligste av dem alle. Vi må både trekke inn personlig mestring og felles visjoner, men den innebærer også å praktisere systemisk tenking i stort og i smått parallelt med evnen til å utfordre mentale modeller. Han konkluderer

med at på dette nivået kan det være stor likhet mellom denne disiplinen og distribuert ledelsesteori.

4.3 Distribuert ledelsesteori etter Peter Gronn

Det er kanskje derfor at distribuert ledelsesteori blir vist mer og mer oppmerksomhet innenfor forskning og skoleutvikling. Peter Gronn (2002, 2003) og James Spillane (2006) har gitt oss mye kunnskap innenfor dette feltet, og i Norge har blant andre Jorunn Møller (2006) bidratt til økt fokus. I artikkelen "Leaderhip: who needs it?" kritiserer Peter Gronn (2003) tradisjonell tenking om ledelse. Et viktig moment er at han ønsker å skille mellom fokus på ledere som personer og ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i en organisasjon. Han understreker at kritikken rettes mot konseptet lederskap som et verktøy for å representere organisasjonens praksis eller handlinger. En har gått ut fra visse antakelser i forskning og forsøk på forståelse av hva lederskap er, og dette har ført til at en ikke har forstått fullt ut hva ledelse innebærer når det fungerer, når det fører til endring hos organisasjonens medlemmer. Han understreker at ledelse kan være mer en kollektiv bestrebelse mot et mål heller enn at lederen skal "*angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter*" (NOU 2003:16, s. 247) altså slik som våre politiske dokument signaliserer om lederens oppgaver.

Gronn (2002) presenterer den første kjente referansen til distribuert lederskap, ifølge Gronn brukte psykologen Gibb begrepet innenfor psykologiforskning tidlig på 50-tallet. Så ble begrepet nærmest "sovende" frem til det begynte å dukke opp igjen tidlig på 90-tallet i organisasjonsteori. Gronn (2002) fortsetter med å karakterisere to hovedstrømninger innenfor distribuert ledelsesteori, den første ser lederskap som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon, en slags additiv tilnærming, den andre er en tolkende retning som forstår ledelse fra en mer holistisk synsvinkel.

I den additive tilnærmingen blir organisasjonens medlemmer delt inn i to hovedgrupper: Ledere og "followers". Det er selve problemløsningen som bestemmer hvem som er ledere og hvem som er "followers", altså mer situasjonsbestemt ledelse. Dette vil avhenge av hvem som har mest kunnskap og kreativ spenning til å ta på seg lederskapsoppgaver knyttet til det aktuelle problemet som skal løses. Gronn (2002)

peker på at psykologen Gibb, som introduserte begrepet, har en tendens til å se distribuert lederskap fra en additiv synsvinkel. Han viser vidare til Clift (1995) som ifølge Gronn (2002) mener at distribuert ledelse sett fra dette perspektivet i praksis fungerer som samarbeid og spredning av byrdene i en komplisert og krevende beslutningstaking i skolehverdagen.

Distribuert ledelsesteori sett fra et holistisk synspunkt, derimot, vil prøve å se mer enn summen av delene. Gronn (2002) viser til tre hovedmønster, spontant samarbeid, interpersonelle synergieffekter en skaper gjennom nært samarbeid kolleger imellom, og det tredje mønsteret er at en må ta utgangspunkt i flere strukturelle relasjoner og institusjonaliserte strukturer som en regulerende faktor i distribuert handling. Alle organisasjoner av en viss størrelse har innebygde strukturer som regulerer kommunikasjon og samarbeid. Dette vil også virke inn på hvordan ledelse blir utøvd. Spillane (2006) kommer også inn på denne tredelingen for å beskrive ledelsespraksis, og han hevder at ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av (ifølge Ottesen og Møller 2006:138).

Over tid vil mennesker som arbeider sammen og med like typer utfordringer kunne utvikle intuitive forståelse og fellesskap, og en viktig konsekvens er at organisasjonsmedlemmer vil kunne stole på hverandre og utvikle nære arbeidsfellesskap (Gronn 2002:657). Det som er viktig å understreke her er at innenfor slike arbeidsfellesskap vil utøvelse av ledelse variere fra sak til sak ettersom hvilke oppgaver som skal løses og hvem som har mest kapasitet. Gronn (2002) understreker at det ikke nødvendigvis vil være en formell leder som tar ledelsesansvaret, men han viser til at det også skjer.

Ledelse genereres gjennom spontant samarbeid der to eller flere kommer sammen for å løse en oppgave (Ottesen og Møller 2006 :138). Lærere er ledere i klasserommet og har derfor utstrakt ledererfaring. I skolens mange oppgaver vil det fort oppstå behov for å løse ulike typer oppgaver. Ledelse vil utvikles gjennom den aktiviteten som oppstår i oppgaveløsningen.

Organisasjoner vil være organisert etter visse samhandlingsmønstre. En skole vil ha svært mange og forskjellige måter å strukturere relasjoner på. Dette vil igjen virke inn på hvordan relasjoner foregår, og her er det kanskje de mer formelle samhandlingsmønstrene som setter i gang aktivitetene. Å forstå hvordan ledelse skjer i slike samhandlinger kan være vanskelig.

James Spillane (2006) understreker igjen og igjen at for han handler distribuert ledelse om hvordan ledelse utøves i praksis. Denne "praksisen" er et produkt innefor et rammeverk av "ledere", "followers" og "situasjon". Dette framhever et skifte av fokus fra formelle ledere til nettet av ledelsessamhandling som et resultat av relasjoner mellom ledere, "followers" og situasjon, og det er dette som gir ledelse en form. (Spillane 2006:3). Et svært viktig utgangspunkt er at en ønsker å komme vekk fra myten om den ene store helten, lederen som sterk og solid kommer inn på arenaen og alene ordner opp i alle problemene. Vi elsker å høre eventyr om disse, og de forsterker myten om at noen "høyere enn oss" skal ordne opp, en slags heltedyrkelse. Distribuert ledelsesteori avviser denne tankegangen, og vil fremheve at når snuoperasjoner skjer, så er dette et resultat av at mange har bidratt. Kanskje som et resultat av utvikling av disiplinen felles visjon.

Spillane (2006) viser til en skole i Chicago som hadde store problem både med hærverk, dårlig resultat og skulking. Rektor satte i gang en snuoperasjon, men poenget er at denne snuoperasjonen ble iverksatt av mange. Det var mange som bidro til kvalitetsskiftet, men det er ofte rektor ved slike skoler som får æren av å ha gjennomført endringene, og de blir fremstilt som helter. Spillane (2006) peker på fire problem knyttet til myten om heroisk ledelse.

1. Heroiske fortellinger blir ofte sammenlignet med rektor sin tapre handlinger.
2. Manglende forståelse av hva som skjer i praksis
3. Ledelse er handling
4. Lederskap er knyttet til resultat

Heltedyrkelse av ledere gir ofte feil forståelse av hvordan en skaper kvalitative løft ved en skole. Spillane (2006) understreker at uansett hvor viktig rektor er ved eventuelle snuoperasjoner, så verken begynner eller slutter ledelse i rektors kontor.

Det andre problemet med lederen som helt er en manglende forståelse av hva som skjer i praksis. Her ligger tradisjonen sterkt knyttet til hva leder er mer enn hvordan leder og andre utfører endringer. I denne sammenhengen trekkes det frem at forskning viser at det som er viktig og essensielt for god skoleutvikling er at ledere tilrettelegger for og kultiverer samarbeid både i grupper og team (Spillane 2006:5). Dette innebærer at disse gruppene får oppgaver som skal løses. Og det er her jeg tror det er viktig å reflektere og forstå hva det er som gjør at dette fungerer. Kan det ha med å erkjenne at

involvering og tillit kombinert med å få oppgaver som skal løses i en organisasjon er kjempeviktig for deltakerne? Er det her en kan skape kreativ spenning?

Problem tre med myten om heroisk lederskap handler om at ledelse blir beskrevet som handling, og derfor mister vi kunnskap om signifikansen av interaksjon underveis i problemløsningsprosessen (Spillane 2006:4). Hvis vi skal forstå hva som er gode prosesser underveis, så er det viktig å ha fokus på prosessene. Denne tankegangen synes dermed å bekrefte og forsterke Peter Senge (2004) sitt syn på hvordan læring foregår i en lærende organisasjon. De mentale modellene for lederskap må granskes slik at de kan eventuelt være med å endre og gjøre relasjonspraksisen lettere. En må forstå og erkjenne at gruppelæring kan føre til at organisasjonen utfører kvalitative og reflekterte endringsprosesser der mange har deltatt sammen for å utvikle skolen videre.

Det siste problemet er at i den heroiske myten blir lederskapet knyttet til resultatet, og Spillane (2006) peker på at dette er problematisk fordi ledelse både oppstår og kan foregå uten at vi finner bevis på resultat. Det er mange som kan nikke gjenkjennende her. Ofte ser vi at enkelte forslag i diskusjoner kanskje ikke har blitt tillagt stor vekt, men så virker det som om at langsomt skjer en endring i retning av tidligere forslag. Til slutt kan en kanskje konkludere med at en god endringsprosess har skjedd uten at en dermed kan si eller vite hvem som har igangsatt denne. Slike prosesser skjer ofte i skolene.

Samtidig som at Spillane (2006) påpeker at en ikke må la seg forføre av mytene om den heroiske leder, så er han likevel klar på at en ikke skal undervurdere betydningen av ledere og deres viktige rolle. Han fokuserer mer på at ledere må være tilstede og lage gode samhandlingsrom som kan bidra til at andre tar på seg ansvarlige funksjoner når det trengs (Spillane 2006:7), og det kan virke som at en viktig forutsetning for å utvikle denne typen relasjoner i en organisasjon er at lederen har klare og sterke overordnede visjoner for organisasjonen, men at i utførelsen av oppgavene er det mange muligheter, og når en deler en visjon for organisasjonen så kan mange utføre viktige lederoppgaver. Spillane (2006) selv beskriver at distribuert ledelsesteori *"is a way to generate insights into how leadership can be practiced more or less effectively"* (Spillane 2006:10). Kunnskap om dette vil kanskje kunne gi skoleledere mer innsikt i hvordan deres egen ledelse kan utføres.

Et distribuert ledelsessyn peker på at det å lede skoler krever flere ledere (Spillane 2006:13). I tillegg til flere formelle ledere, så må det hele tiden være en erkjennelse av at det er flere som kan ta på seg ledende oppgaver. Det er også viktig å

peke på at dersom en har flere ledere som sammen arbeider mot felles mål, så vil det antagelig føre til en forsterkning av skolens visjoner blant resten av personalet (Spillane 2006:40). Her kan det være naturlig å spørre seg om en kan gjøre en sammenligning med konklusjonene som jeg viste til innledningsvis i NOU, som understreker at effektive lederteam er viktige for ”endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person.” (NOU 2003:16).

Jorunn Møller og Eli Ottesen (2006) karakteriserer distribuert ledelse som *”Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter”* (Ottesen og Møller 2006:137). De viser til at det kan være vanskelig å begrunne vitenskapelig hvor viktig lederen er i forhold til resultater organisasjonene kan fremvise, men at *”troen på ledelse”* (Ottesen og Møller 2006:137) er vesentlig. Likevel er distribuert ledelse viktig å forstå, og i kjølvannet av Gronn (2002) og Spillanes (2006) arbeid viser Ottesen og Møller til at en gjennom å koble distribuert ledelsesteori sammen med andre teorier, så kan disse være fruktbare tilnærminger til god lederutvikling i skolene.

Den ene tilnærmingen er aktivitetsteori, og her viser forfatterne til Engstrøm (2001) når de skal forklare hvorfor denne tilnærmingen kan være viktig. *”Ved å studere flere aktivitetssystem og deres interaksjon får vi et redskap til å forstå og forklare hvordan ulike aktiviteter påvirker og påvirkes av hverandre”* (Ottesen og Møller, 2006:139). Dette understreker igjen viktigheten av å holde fokuset på hva som skjer i en organisasjon og hvordan relasjonene er bygd opp. Samtidig er det problemer knyttet til å anvende aktivitetsteori på forskning knyttet til distribuert ledelse, fortsetter forfatterne, det gjelder både at teorien får begrenset kraft som forklaringsmodell fordi den brukes som tankemodell mer enn en forståelse. Det andre problemet er knyttet til at det opprettholdes en individualistisk forutinntatthet gjennom at perspektivet på lederen opprettholdes (Ottesen og Møller 2006). Det tredje problemet fokuserer på at teorien lett kan få et preg av å fungere som en oppskrift på hvordan ledelse bør gjennomføres, men de understreker at dette ønsker verken Gronn (2002) eller Spillane (2004) ifølge Ottesen og Møller (2006). Deres utgangspunkt er å forstå og kartlegge hvordan ledelse utføres i relasjoner i en organisasjon, og jeg tolker dette som at en ikke ønsker å uttrykke at en type ledelse er bedre enn andre. Poenget er å forstå hvordan ledelse foregår.

Et sentralt poeng innenfor aktivitetsteori er at *”ledelse som fenomen ikke går forut for, men oppstår gjennom aktivitetene”* (Ottesen og Møller 2006:140). Igjen peker

dette på at for å forstå hvordan ledelse foregår, så må vi studere aktivitetene, skape refleksjoner rundt å finne ut mer om hva som vil være gunstige iverksettingstiltak, ha energi nok til å gjennomføre tiltakene og til slutt kunne vurdere om tiltakene har vært fornuftige og nyttige i skolens læring. Ledernes egenskaper kan være nyttige å studere, men hovedsakelig fordi en ønsker å finne ut hva som setter i gang tiltak hos andre, eller hva som setter i gang ledelse hos andre.

Det kan finnes flere innfallsvinkler til å forstå distribuert ledelse, og et slikt perspektiv er knyttet til praksisfellesskap. Wenger (1998) er en viktig bidragsyter her og karakteriserer praksisfellesskap som formelle eller uformelle grupper som samhandler om felles oppgaver de er gjensidig forpliktet på og utvikler et delt handlingsrepertoar i forhold til (Wenger 1998:73). Ottesen og Møller (2006) gir eksempler på slike praksisfellesskap og nevner både teamarbeid og faggrupper, og fokus kan da være å studere hvordan slike fellesskap forhandler seg fram til beslutning om endring. Igjen kan det være interessant å knytte dette til Senge (2004) sine disipliner for hvordan en skal skape læring i organisasjonen gjennom både å fokusere på mentale modeller og ikke minst hvordan gruppelæring foregår.

Det er vanskelig å arbeide med distribuert ledelse uten å ta hensyn til ledelse sett i et relasjonelt perspektiv. Her kan det være flere fellesstrekk, ikke minst fordi ledelse i seg selv har et relasjonelt element. Det er i alle fall vanskelig å tenke seg at ledelse i kunnskapssamfunnet foregår uten at lederen er i en eller annen slags form for relasjon med andre i samme organisasjon. Samtidig er det da viktig å forstå hvordan makt og tillit også er med på å utforme hvem som har påvirkningskraft og dermed også utøver ledelse i organisasjonen.

Jorunn Møller (2007) karakteriserer ledelse først og fremst som relasjon. Hun lister opp sju påstander om fremgangsrik skoleledelse, men i vår sammenheng er det interessant at to av punktene viser direkte til distribuert ledelse: ”*Skoleledelse har en større påvirkning på skole og elever når ledelse er distribuert*” og ”*Noen former for distribuert ledelse synes mer effektiv enn andre*”. Hun viser også til noen fellestrekk fra demonstrasjonsskoler eller anerkjente skoler, og viktige synspunkt å merke seg er at i slike skoler er ledelse distribuert, og at formelle ledere, lærere og elever tar ledelsesansvar. Samtidig foregår ledelse i form av utstrakt samarbeid. Hun konkluderer med at mye forskning har vært knyttet til fortellinger om ledere som helter, men at ledelse gjennomført innenfor en kollektiv vi-følelse kanskje vil få lærere til i større grad være positiv til endring, og at det skapes felles holdning til hvilken retning skolen

utvikles i (Møller 2007). Harris understreker rollen til ledere svært sterkt gjennom å hevde at : “ *Heads need to become leaders of leaders, striving to develop a relationship of trust with staff and encouraging leadership and autonomy throughout the school* (Mujis og Harris (2006). En slik autonomi blant personalet forutsetter at ledere har grunnleggende tillit til at lærere kan løse ulike lederoppgaver.

Sølvi Lillejord (2006) har fokusert mye av sin forskning på utvikling av ledelse i lærende skoler. Hun peker på to tydelige trender innenfor ledelse i skoler, en kvantitativ tenking der skoleeffektivitet fremstår blant annet gjennom målbare resultat og hierarkiske og sterke ledere, og den andre trenden er fokus på pedagogisk ledelse, en mer kvalitativ tilnærming der pedagogiske prosesser og en utviklingsorientert vinkling er dominerende og trendsettende. Hun understreker at det er vanskelig å finne entydige positive effekter mellom sterkt lederskap og gode resultat og at det er noen fellestrekk i nyere forskning omkring ledelse:

- Ledelse er i stor utstrekning teamarbeid
- Lederteamet har fokus på elevenes og personalets læringsprosesser
- Skolenes verdigrunnlag formuleres i en pedagogisk plattform
- Det er mange som tar initiativ til og utøver ledelseshandlinger
- Ekstern anerkjennelse oppleves som særdeles viktig. Blikket for egen aktivitet skjerpes (Lillejord 2006)

Her pekes det altså på teamarbeid, gruppelæring, og det understrekes at mange tar initiativ til og utøver ledelseshandlinger. I en kultur der dette er normen, så vil flere ta dette ansvaret. I en lærende skole må læring som ideologi veves inn i hele organisasjonsstrukturen, og lærende ledere vil lettere kunne forstå hvordan læring foregår og hvordan gode endringsprosesser vil skje, hovedutgangspunktet er at ledelse er en pedagogisk prosess.

4.4 Lærende organisasjoner og distribuert ledelse

En kobling mellom Peter Senge (2004) sine tanker om lærende organisasjoner og den femte disiplinen og distribuert ledelsesteori er en spennende tilnærming. Sølvi Lillejord (2006) viser og til denne koblingen, der hun blant annet viser til at dimensjonen pedagogisk ledelse ser ut til å ha en bedre effekt på utviklingen av skolen til lærende organisasjon. Dette fordi lærere som blir tillagt og gitt ansvar i kombinasjon med stadig

klarlegging av hva skolens verdier er ser ut til å gjøre skolene bedre rustet til å takle kravene fra kunnskapssamfunnet.

Lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori vil lettere kunne forstås sett i en sammenheng med teorier om en organisasjons delfunksjoner. Denne oppgaven vil ikke legge stor vekt på teorier om hvordan en organisasjon er bygd opp, men vil bruke dette som underlagskunnskap til å forstå hvorfor lærende organisasjoner og distribuert ledelsesteori er viktige perspektiv å bringe inn når temaet ledelse er i fokus. Torodd Strand (2007) presenterer fire organisasjonstyper (jmf. Adizes) som prototyper for å forklare hva en organisasjon består av. (Strand:2007:28). De fire typene er:

- * byråkrati
- * ekspertorganisasjon
- * entreprenørorganisasjon
- * gruppeorganisasjon

Byråkratier har stor grad av spesialisering, mange regler og hierarkisk oppbygd struktur. Ekspertorganisasjon er basert på yrkesmessig status og erfaring, og viktige stikkord er at rekruttering er basert på faglig kompetanse. Entreprenørorganisasjonen har lite struktur og er løsningsorientert. Gruppeorganisasjonen har lite formell statusdifferensiering og vil ofte være oppstått knyttet til oppgaver som skal løses. Her er konsensus viktig for å opprettholde gruppen. Ledelse er lite formell (Strand 2007:29). Til sammen blir dette PAIE-modellen, der P står for produksjon (ekspert), A er administrasjon (byråkrati), I er integrasjon (gruppeorganisering), mens entreprenørorganisasjonen har fått bokstaven E.

Hovedpoenget mitt her er at Strand (2007) skimter fire forskjellige behov når det gjelder ledelse i sin analyse av organisasjoner. I byråkratiorganisasjonen er ledelse en stødig og regelkyndig virksomhet, og målet er å opprettholde reglene. I ekspertorganisasjonen er den vel ansette fagpersonen en leder, i entreprenørsammenheng trenger vi en iderik og energisk lederskikkelse, mens i gruppeorganisasjonen er en viktig lederfunksjon å holde gruppen sammen (Strand 2007:29). Han understreker at en utfordring er å finne en lederstil som kan ivareta eller koble alle disse fire elementene av en organisasjon (Strand 2007:30).

Sett i dette perspektivet kan vel skolene karakteriseres som hovedsakelig en ekspertorganisasjon med store element av integrasjon og en god del byråkrati. Fra politisk hold signaliseres det at skolene skal utvikle mer entreprenørskap inn som en del

av virksomheten, for det må vel kunne fastslåes at entreprenørskapsdelen har vært og er den minste delen i dette helhetsbildet.

Denne bakgrunnskunnskapen er viktig å ha for en god leder i skolen. Kunnskap om de ulike organisasjonstypene vil kanskje bidra til en større fokus på klarlegging av hvilke mentale modeller av skolen som læringsinstitusjon de ulike medlemmene har. Dermed kan refleksjoner omkring hvilke endringer en ønsker bli lettere tilgjengelig. En analyse av hvilke funksjoner som er dominerende er viktig i enhver skole, men ekstra viktig dersom en skal utvikle en klar strategi for den lærende skole. En viktig forutsetning for å gjøre kvalitative endringer innebærer en forforståelse av hvor en står her og nå. Da kan mentale modeller endres, og gruppelæring vil kunne tre i kraft på en positiv måte. Ledelsen skal bidra til disse refleksjonsprosessene og gjennom relasjoner bygge opp mange og gode aktiviteter der lærere tar lederansvar der det er mest hensiktsmessig.

Skolen som organisasjon vil ha behov for god ledelse innenfor alle fire områdene som Strand (2007) lister opp. De ulike lederbehovene kan være vanskelig å forene i en person, og i skolens komplekse virkelighet kan en mulighet være at de ulike lederne i et lederteam kan bestrebe seg på å dekke alle PAIE-områdene. En slik måte å tenke ledelse på kan være en tilnærming til å utvikle effektiv ledelse på en skole.

Utgangspunktet er å forstå hvordan effektive lederteam kan frembringe den gode læringen hos alle i organisasjonen, slik at de gode prosessene kommer elevene til gode. Skolens kjerneoppgave er elevenes læring og utvikling, og det er viktig å hele tiden ha for øye at lærende organisasjoner og effektive lederteam som distribuerer ledelse i hele organisasjonen vil bidra til at elevene lærer mer. Sølvi Lillejord (2006) hevder at når lærerne og lederne står fram som gode forbilder så vil dette virke positivt på elevene også.

Ufordringer framover sett i lys av koblinger mellom teoriene lærende organisasjoner og distribuert ledelse kan gå i flere retninger. Umiddelbart er det to hovedretninger som jeg mener kan være interessante. Den første og kanskje mest interessante er å forstå mer av hvordan ledere utøver sin relasjonelle ledelse slik at det blir effektivt i forhold til medarbeidere. Da kan det være aktuelt å kartlegge hvordan relasjonene foregår når gode aktiviteter foregår. Dette vil innebære økt kunnskap om hvordan relasjoner foregår og når det er mest effektivt. Den andre hovedutfordringen slik jeg ser det kan være å utforske begrepene makt og autonomi i en skole. Hvordan utøves makt på en slik måte at det fører til at lærerne med stor energi går inn i

læringsprosesser? Vil relasjonell maktutøvelse innebære at maktbegrepet minimaliseres? Trengs det andre former for maktutøvelse enn formell makt og relasjonell makt når en skal lede ledere? Slik jeg ser det er det svært viktig for lærere ved en skole å ha autonomi i utførelsen av sitt yrke. Kunnskap om hvordan en kan påvirke og endre mentale modeller uten å forskyve autonomibehovet vil være svært viktig å forstå mer av. Målet er å utvikle lærende organisasjoner i kunnskapssamfunnet, og veiene til målet kan være mange, distribuert ledelsesteori er en meget viktig bidragsfaktor.

Kjersti Sjøvik:

5. Samhandling mellom lærarar

Sjå for deg tre skular kring i Noreg. Kjapt oppfattar du kor ulike dei er bygningsmessig. Kva med elevar og vaksne inne i bygga? På kvar skule finn vi menneske som er kopla i hop i eit sosialt system som er medvite konstruert for å realisere klare mål (Etzioni 1982 i Jacobsen og Thorsvik 2004:12). Vi finn tre ulike organisasjonar på desse tre skulane. Kvar av dei held fram med å vere skule sjølv om alle medlemma kan bytast ut og eksisterer vidare som organisasjon ut frå sin funksjon i å løyse oppgåver for fellesskapen (Lillejord 2003:164). Vi kan tenkje oss menneska som til ein kvar tid utgjer skuleorganisasjonen inn i ein organisk vekstmodell der kultur og fellesskap er viktig. Samhandling og refleksjon mellom elevar, lærarar, føresette, skuleleiarar, barne- og ungdomsarbeidarar og reinhaldarar i eigen organisasjon, meiner Fuglestad er arbeid med utvikling i skulen ”nedanfrå” (Fuglestad og Lillejord 1997:57). Bolman og Deal (2005) ser for seg fire rammer å tolke ein organisasjon inn i for å forstå korleis den fungerer: Den strukturelle ramma, human resource-ramma, den politiske ramma og den symbolske ramma (Bolman og Deal 2005:34).”Brillene” er brukbare om ein vil forstå ein skule. Den strukturelle ramma omfattar skulebygga, men òg organisering og tilrettelegging for læring og utvikling som lærarar og skuleleiarar kontinuerleg arbeider med. Human resource-ramma femnar om dei menneskelege ressursane i organisasjonen og deira deltaking og utvikling i arbeidet som skal utførast.

I denne teksten vil eg sjå litt på kva kan vere god samhandling i det pedagogiske personalet i skulen i arbeidet med den store utfordringa ein ny læreplan er. Mykje av det eg tek fram vert femna av human resource-ramma. Samstundes gjev denne gjennomgåinga peikarar mot den strukturelle organisasjonsramma, særleg organisering av samhandlinga mellom lærarar i deira daglege arbeid. Den indre samhandlinga i skule som organisasjon vert emne her, leiingsperspektivet er lite vektlagt.

Ved skulereforma Kunnskapsløftet vert nye fagplanar med ny struktur innført. Desse har faglege kompetansemål for elevar som seier kva som skal vere sluttresultatet av skulen sitt arbeid, både for elevar, lærarar og leiing (KD 2006). Eleven si læring vert sett på som eit resultat av alle aktivitetane ved skulen (Fevolden og Lillejord 2005:113). Kva som skal føre til måla er ikkje fastsett, innhald og metode har kvar skule fridom til å utarbeide og gjennomføre. Ansvar for tolking av kompetansemåla og tilrettelegging

av dei i elevane sitt læringsarbeid ligg på det pedagogiske personalet lokalt (UFD 2005a:9). Det føregår stor statleg finansiering av kompetanseutvikling i samband med innføringa av fagplanane. Det vart signalisert frå Kunnskapsdepartementet at kvar skule skal utvikle seg meir mot ein lærande organisasjon for å kunne gjennomføre reforma (KD 2006). Styresmaktene satsar på at størstedelen av fornyingsarbeidet skjer lokalt gjennom læringsprosessar i det pedagogiske personalet ved skulane. Ein har tru på at samhandling fører til læring.

Korleis kan skulen sikre at kompetanseutviklingsarbeidet fører til måla i fagplanane? Kva for samhandling kan vere god i det pedagogiske personalet sitt arbeid med Kunnskapsløftet?

I denne teksten er omgrepet samhandling sentralt. Her byggjer eg mellom anna på Cato Wadel si relasjonelle tenkemåte kring samhandling der individuelle handlingar er avleia av samhandling (Wadel 2002:15). Samstundes er omgrepet nytta av andre forskarar eg viser til med deira nyansar av innhald, noko som vonleg kjem fram der det gjeld.

Det pedagogiske personalet ser eg som ein klart avgrensa del av dei tilsette ved ein skule. Det er fagmiljøet med formell pedagogisk kompetanse fungerande i stillingar som lærarar og skuleleiarar. Barne- og ungdomsarbeidarar, andre yrkesgrupper og føresette er også med i vaksenmiljøet ved skulen, men er ikkje ein del av det pedagogiske personalet.

Kunnskapsløftet og L-06 er daglegomgrep nytta som namn på Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KD 2006).

Eg byrjar med litt teori kring læreplanarbeid før eg tek fram nokre innfallsvinklar til samhandling mellom pedagogar og noko meir generell teori kring læring og samhandling i relasjonar. Til slutt ynskjer eg å kople desse perspektiva for å drøfte kva for samhandling som kan vere god for skulane å nytte i arbeidet med Kunnskapsløftet.

5.1 Det pedagogiske personalet sitt arbeid med læreplanar

Kunnskapsløftet (2006) legg opp til at det lokalt vert arbeidd med det konkrete innhaldet i opplæringa, korleis ho skal organiserast og kva for arbeidsmåtar som skal nyttast (KD 2006:10). Skulen skal leggje til rette for at lærarar skal lære av kvarandre

gjennom samhandling om opplæringa. Her blir handlingane planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring spesifikt nemnt (KD 2006:34).

Gundem (2003) er oppteken av at det i læreplanarbeid og læreplanutvikling førekjem eit stort tal avgjerder på fire ulike nivå. Det skulepolitiske nivået er bunde til handlingar i folkevalde organ. På institusjonsnivået ligg avgjerder på den einskilde skule. Undervisningsnivået er knytt til lærarane si planlegging og gjennomføring av undervisning. Det personlege nivået er bunde til elevane sine erfaringar med læreplanen. Gundem meiner at avgjerder som tidlegare vart tekne sentralt no vert avgjort meir desentralisert. Ho såg tidleg utviklinga der lærestoff og arbeidsmåtar i større grad skulle fastsetjast lokalt. Ho er oppteken av at utvikling på institusjonsnivå gjeld viktige val direkte knytt til arbeidsstoff og arbeidsmåtar i undervisninga. Avgjerder teke på lærarnivå meiner ho likevel har størst innverknad på realisering av nye læreplanar. Særleg i samband med fornying og reformer i skulen meiner ho at lærarar sine avgjerder er undervurderte (Gundem 2003:213).

I følgje Engelsen (2006) krev læreplanar generelt at lærarar kan reflektere over mål og ta avgjerder om korleis elevane best kan nå måla (Engelsen 2006:16). Ho nemner læreplananalyse og vidareutvikling inn mot spesifikke elevføresetnadar som sentrale oppgåver for lærarane. Særleg i dei siste norske læreplanane, M-87, L-97 og L-06, har vidareutvikling vore vektlagt (Engelsen 2006:17). Ho påpeiker at arbeidet er krevjande og at læreplanen byggjer på tanken om den glødande engasjerte læraren. Samstundes vert læraren som deltakar og leiar i ulike fellesskap vektlagt. Her tenkjer ho lærarar i samhandling med elevar og heimar, men også i lærarteam (Engelsen 2006:18). Eit grunnlag for lærarsamarbeid innan analyse og vidareutvikling av læreplanen er eit læreplanspråk, ein felles terminologi, noko læreplanteori som delområde innan didaktikk kan bidra med (Engelsen 2006:43). I følgje Engelsen er læreplanar kompromiss mellom ulike interesser og verdiar. Lærarar representerer også ulike faglege interesser og pedagogiske grunnsyn, noko som kan føre til problem i samhandlinga kring læreplanar. Ho påpeikar at L-06 ikkje seier noko om korleis ulike aktørar skal oppnå eit fruktbart samarbeid (Engelsen 2006:56). Her kjem Engelsen sjølv med nokre råd: Alle synspunkt og motførestellingar bør bli lagt fram og drøfta. Særleg kompetente hjelparar må ikkje gje direktiv, men ha respekt for lærarar og hjelpe til med å formulere problem. Det er viktig å respektere at ting tek tid og å unngå skinnsemje. Lærarane må sjølv oppleve trong for endring og at deira praktiske kompetanse er grunnleggjande også i sentralt styrt endringsarbeid (Engelsen 2006:57).

Møller (2004) har gjort ei undersøking blant rektorar kring deira arbeidskvardag. Her fekk ho fram at rektorane ser det som si sentrale oppgåve og plikt å få realisert måla i den nasjonale læreplanen. Samarbeid med lærarane vert sett på som ein kritisk faktor i dette arbeidet. Det kjem lite fram i undersøkinga korleis rektorar eventuelt legg opp til læreplananalyse i fellesskapen ved skulen (Møller 2004:208).

I førebuingarbeidet til ny læreplan gav Utdannings- og forskingsdepartementet ut heftet *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (UFD 2005b). Der blir det vist til ei undersøking frå Imsen (2004) som viser at det er vanskeleg å sjå spor etter leiing i skulen så snart ein går over dørstokken til elevromma (UFD 2005b:9). I konklusjonen frå departementet kan vi lese at ein veit for lite om korleis organisering, kultur og samhandlingsmønster mellom dei tilsette på skulen heng saman med undervisning og elevanes læring (UFD 2005b:65).

5.2 Samhandling og læring mellom lærarar

Det har vore tradisjon at førebuing, etterarbeid og fagleg ajourføring stort sett blir gjort åleine av læraren, noko dette sitatet viser:

”Undervisningen har vært lagt opp etter modellen én lærer, én klasse, ett fag med liten innblanding fra kolleger og ledere” (UFD 2005b:9)

Innføring av bunden tid på skulen, elevfrie dagar og organiserte arbeidslag av lærarar med felles ansvar for elevgrupper har i dei siste tiåra endra planlegginga. I den sentrale arbeidstidsavtalen for lærarar er det likevel mykje opp til læraren sjølv når og kvar store deler av førebuing- og etterarbeidet blir gjort. Lokale avtalar har ulike løysingar for dette (KS 2007). Fysiske arbeidstilhøve har betra seg i og med at arbeidstilsynet no krev minimum 6 m² arbeidsplass for kvar lærar (Utdanning 2005). Engelsen hevder det er vanleg at lærarane arbeider i team der dei i lag prøver å finne fram til dei mest adekvate læringssituasjonar for sine elevar (Engelsen 2006:61). Hargreaves (1996) fann på 90-talet ut at sjølv om tida og fysisk tilrettelegging for samarbeid i førebuing av undervisning var tilstades, vart dette potensialet absorbert av ein djupt rotfesta individualistisk og klasseromsorientert skulekultur (Hargreaves 1996:140). Han fann også ut at dei lærarane han intervjuar føretrakk segregerte ordningar i planlegginga, der lærarane hadde ansvar for kvar sine avgrensa fag og fagfelt i elevgruppa. Dette var meir tidseffektivt, mindre avslørande og kjendes meir påliteleg enn integrerte ordningar der kollegaer skulle stå felles ansvarlege både for planlegging og gjennomføring av

undervisningsarbeidet (Hargreaves 1996:142). Felles gjennomføring av opplæringa i klasseromma har vore på veg inn i norsk skule dei siste tiåra. Tronge økonomiske rammer har ført til at slikt praksisfellesskap i dei siste åra er redusert i omfang. Døme finn vi i budsjettprosessdokument:

”Det er per i dag 124 delingstimer og disse kan bli redusert med 25. Dette vil nødvendigvis ikke gå utover læringen til elevene da løsningen kan bli auditoriumundervisning for flere klasser på samme trinn samtidig for eksempel” (FAU ved ein ungdomsskule 07.11.07).

Eit viktig bakgrunnsdokument for Kunnskapsløftet, Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, var oppteken av lærarar med endringskompetanse. Det vart her framheva at lærarar må kunne endre eigen undervisningspraksis. Sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med andre aktørar i skulen er òg eit krav (St.meld. nr. 30 (2003-2004): kap.3). Samhandling mellom lærarar som læringsprosess for skulen vert utdjupa i Kunnskapsløftet:

”Skolen (...) skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærere (...) skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid” (Oppl.I.kap.10.) (KD 2006:34).

Fevolden og Lillejord (2005) er opptekne av at undervisningspraksis er ein relasjonell og kontekstuell aktivitet. Ein føresetnad for å bli betre praktikar er at ein er open og dyktig til å ta i mot kritikk. Lærarar kan sjølv opne opp for tilbakemelding på eige arbeid, mellom anna i system for kollegarettleiing (Fevolden og Lillejord 2005:137). Systematisk evaluering av undervisning kan vere eit kjenneteikn ved kollektivt orienterte skular (Dahl m.fl. 2004:19). Hargreaves skildrar lærarar ved ein ungdomsskule han hadde vitja som engasjerte og eksperimenterande. Deltaking i fellesskap der dei gjorde nye arbeidsmåtar og tenkemåtar til sine, gjorde at lærarane opplevde ein akselerert fagleg vekst (Hargreaves 2003:157). Gudem referer til prosessar som er heilt motsette. Lærarar ved visse skular hadde uskrivne reglar om å ikkje snakke om undervisning og elevar på lærarrommet (Gudem 2003:264).

Stenhouse (1975) var med å utvikle tankar kring forskande lærarar. Han viste til fire trekk hos slike lærarar. Eit av kjenneteikna var å ha vilje til å la andre lærarar kome inn i klasserommet for å observere og etterpå diskutere undervisninga (Stenhouse i Engelsen 2006:63).

Dale (2003) har utvikla ein modell der lærarane sin profesjonelle kompetanse vert delt opp i tre ulike praksiskontekstar. Dyktige lærarar si handling i sjølve gjennomføringa av opplæringa nemner han som praksiskontekst K1. Her er handlinga prega av interaktiv kommunikasjon med elevane, raske avgjerder og sterk handlingstvang. K2 handlar om å planlegge og å vurdere gjennomføringa av opplæringa. Her er handlingstvangen svekka og praksiskonteksten er prega av kommunikasjonen mellom dyktige kollegaer. Diskusjonar kring gjennomføring og arbeidsmåtar i opplæringa innanfor ein kollegial fellesskap vil kunne heve kompetansen blant lærarane, hevder Dale. Profesjonelle lærarar deltek òg i ein tredje praksis-kontekst, K3, som er meir på eit metanivå med refleksjon gjennom analyse av eigen opplæringspraksis og konkretisering av utdanningsteori. Her går kommunikasjonen føre seg i fridom frå slik handlingstvang som prega særleg K1 (Dale og Wærness 2003:192 og 199). Lærarar må her kunne vere sjølvreflekterande analytikarar. Om lærarar over tid berre handlar i praksiskonteksten med sterk handlingstvang, er det fare for rutinepreg i opplæringa. Ved å arbeide i alle tre praksiskontekstane dagleg vil læraren kunne utvikle sitt eige omgrepsapparat. For å få ein dynamikk i relasjonen mellom dei tre praksiskontekstane treng lærarar tid og vilje til å la seg korrigere (Dale og Wærness 2003:200).

Dysthe (1995) er oppteken av læring, først og fremst hos elevar, men teoriane er like relevante for vaksne si læring. Individualkognitivt læringsperspektiv har vore akseptert og brukt som utgangspunkt for opplæring i lang tid. Dysthe dreg i tillegg fram sosial konstruktivisme der ein ser på kunnskap som noko som blir konstruert av fleire individ ved interaksjon. Ikkje berre den sosiale læringskonteksten, men også den kulturelle bagasjen til individet og den aktive interaksjonen er vitale deler av sjølve læringsprosessen. Dysthe viser til at eit gjensidig samspel mellom sosiale prosessar og individuell hjerneaktivitet kan vere nøkkelen til effektiv læring. Ho byggjer på arbeid av Nystrand, Rommetveit og Bakhtin (Dysthe 1995:50). Dysthe har gjort klasseromsforskning med ungdommar i California der ho skildrar eit dialogisk læringsmiljø med elevar som provoserar kvarandre:

”Rhonda sier at det å være svart amerikaner er noe helt annet enn å være afrikaner. Irwin sier at han er enig i at det er viktig med røtter, men at det ikke er mulig å hoppe over den historiske perioden negrene har vært slaver, og Caleb spør om hun virkelig mener at alle skal begynne å tromme. *Spenningen mellom disse ytringene skaper nye muligheter for tolking og for reaksjoner hos dem som hører, selv om de ikke sier noe selv. Det er nettopp i denne spenningen, denne sammenstillingen av ulike perspektiver, at Bakhtin så det dynamiske elementet i det å skape mening gjennom diskurs. Det er nettopp i møtet, og svært ofte i*

konflikten mellom begrepssystemene til den som talar og den som lytter, at nye elementer blir skapt og en ny forståelse som er forskjellig fra den de to personene hadde på forhånd, oppstår". (Dysthe 1995:65, hennar utheving).

Dysthe vel vidare å bruke "flerstemmighet" eller polyfoni om mangfaldet av røyster i eit klasserom. Dette gjeld både munnlege og skriftlege røyster. Det er ikkje sjølvsagt at dei står i dialog med kvarandre og det er ikkje garantert at det skjer læring. Individida må også ha dugleik i å lytte til andre, kunne ta andre sitt perspektiv på alvor og skape ein heilskap før læring kan skje. Dialogisk polyfoni er derfor eit langvarig prosjekt i ei gruppe (Dysthe 1995:67).

Levin og Rolfsen (2004) er opptekne av læring og arbeid i team i arbeidslivet. Dei meiner at team er den grunnleggande byggesteinen i organisasjonar. Dei har utvikla ein definisjon av team:

"Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt relasjonar, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsemessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap".

Det er i teamet dei tilsette samarbeider om å utføre oppgåver og det er der dei blir forma til medarbeidarar som bidreg til måloppnåing i organisasjonen (Levin og Rolfsen 2004:36).

Wadel (2002) har eit relasjonelt perspektiv på samhandling og læring. Relasjonell dugleik er dugleik som to eller fleire personar har i lag, i fellesskap (Wadel 2002:15). Relasjonar der læring skjer nemner Wadel som læringsforhold. Samhandling med læring som hovudmål er basert på to delhandlingar - å lære frå seg og å lære til seg. Delhandlingane er ikkje mogleg å forstå utan samhandlinga. Læringsforholda medarbeidarar mellom vil oftast vere symmetriske der det vekslar kven som tek initiativ i samhandlinga. I ein lærar - elev relasjon er læringsforholda usymmetriske, det er stort sett læraren som tek initiativ. Læringsforhold er alltid del av ein sosial relasjon. Dei fleste sosiale relasjonar kan utviklast til eit læringsforhold. Vi har til einkvar tid læringsforhold til fleire personar som tidvis blir mobilisert. Læringsforholda er oftast kopla saman i tette eller lause nettverk og finst på ulike nivå der parnivå er det elementære. Andre nivå som praksisfellesskapnivå, teamnivå og nettverksnivå. kan ha ulike typar samankoplingar av fleire læringsforhold. Eit mangfald i læringsforhold er eit av kjenneteikna til lærande organisasjonar. Læringsforholda kan vere formelle og del av oppbygginga av ein organisasjon, men dei fleste læringsforholda er uformelle der folk går inn på eige initiativ (Wadel 2002:27-31). Læring i relasjon mellom medarbeidarar

har ofte ei form som Wadel nemner som forlenging av kunnskap. Ein medarbeidar tek kontakt med ein annan med ei oppgåve han ikkje har fått løyst. Den første lærer frå seg kor langt han er komen, den andre lærer til seg og kjem gjerne med utdjupande spørsmål. Ut frå dette kan den andre ta med sine egne erfaringar og kan kanskje kome med framlegg til løysing på oppgåva som han så lærer frå seg til den første. Forlenging er basert på at nokon gjer eit arbeid i framkant og andre vidarefører dette i same retning. Utvikla gjensidige medarbeidarrelasjonar er gjerne basert på at medarbeidarar vekslar på å forlenge for kvarandre. Er det berre ein som føretekk forlenging, vert læringsforholdet asymmetrisk (Wadel 2002:33).

Lave og Wenger (1991) kjem med tankar om at læring er kontekstavhengig. Dei er overtydde om at all læringspraksis er sosialt, politisk og kulturelt situert praksis, men i ulik kontekst (Dysthe 2002:62). Wenger (1998) sitt omgrep praksisfellesskap er karakterisert ved at deltakarane er involverte i ein felles praksis der hovudingrediensane er gjensidig engasjement, felles oppgåver og felles repertoar (Wenger 1998 i Dysthe 2002:63). Wenger skildrar praksisfellesskap som lærande fellesskap. Gjensidig engasjement i ein felles praksis kan vere ein innfløkt prosess med konstant spenningsmetta samspel mellom kompetanse og erfaring. Praksisfellesskapen føreset eit sterkt band av felles kompetanse og djup respekt for individuelle erfaringar for å kunne fungere som ein stad for å skape kunnskap (Wenger 2004:245). Wadel er skeptisk til at Wenger unngår å omtale sosiale relasjonar i sin teori om praksisfellesskap. Wenger sine refleksjonar ser ut til å gjelde større einingar enn sosiale relasjonar (Wadel 2002:109). Wadel er sjølv overtydd om at hans eige omgrep læringsforhold er grunneininga i einkvar praksisfellesskap. Han meiner læringsforhold er eit mellomliggande omgrep i høve til individuell læring og læring i ein kulturell og samfunnsmessig kontekst som ein praksisfellesskap er (Wadel 2002:110).

I følgje Glosvik (2006) kan lærings- og endringsprosessar i skular forståast på tre måtar (Glosvik i Sivesind m.fl. 2006:110). Pålagte krav utanfrå utgjer den første. I eit slikt perspektiv kan ein seie at om lærarkollektivet oppfattar krava til å vere i strid med skulen sine grunnormer, vil motstanden mot endring vere sterk. Den andre måten skular endrar seg på, er gjennom prosessar i det organisasjonsteori no kallar "lærande organisasjonar," der individ og kollektiv har potensial til å lære heile tida og der prosessane ofte er medvitne. Det tredje alternativet er der ein ser skulen som ein stabil ramme utan open kommunikasjon om korleis læring skjer, men der det likevel vil skje sosialisering og læring (ibid:111). Roald (2006) samordnar aktuell teori kring læring i

organisasjonar i nokre punkt; dei er opne for å systematisere og analysere egne erfaringar, i aktiv samhandling søker dei å finne ut kva utvikling som er viktig, og dei endrar åtferd (Roald i Sivesind m.fl. 2006:150). Desse punkta kan tolkast som kjenneteikn på ein skule som utviklar seg som lærande organisasjon.

5.3 Samhandlinga må dreie seg om elevane si læring

Ulike perspektiv kring lærarane si yrkesutøving samlar seg om å halde fokus på at all aktivitet skal støtte elevane si læring. Samhandling i det pedagogiske personalet om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa er pålegget i Kunnskapsløftet (KD 2006:34). Avgjerder om lærestoff og arbeidsmåtar blir tekne av lærarane lokalt og har stor innverknad på å fornye læringsarbeidet hos elevane (Gundem 2003:213). Det er lærarane som kan analysere og vidareutvikle læreplanane slik at det vert teke omsyn til spesifikke elevføresetnadar. Det er lærarane i samarbeid med elevar, heimar og lærarkollegaer som kan ta avgjerder om korleis elevane best kan nå måla (Engelsen 2006:16). Lærarane må sjølv oppleve trong for endring for å kunne få til god samhandling (Engelsen 2006:57). For å kunne gjennomføre godt, målretta og interaktivt arbeid med elevane slik Dale (2003) skildrar praksiskontekst K1, må lærarane nytte andre deler av arbeidstida si til å samarbeide om planlegging og vurdering av opplæringa slik det er skildra i praksiskontekst K2 (Dale og Wærness 2003:200). Samhandling mellom lærarar kan ut frå desse synspunkta vurderast som god om ho gjeld elevane sitt læringsarbeid.

Samhandlinga kan vere god om det skjer læring mellom lærarar

Skulen skal leggje til rette for at lærarar skal lære av kvarandre gjennom samhandling om opplæringa (KD 2006:34). Samstundes held lærarane fram med å gjere mykje av førebuinga og etterarbeidet til opplæringa åleine (UFD 2005b:9). Dysthe (1995) peiker på at eit gjensidig samspel mellom individuell hjerneaktivitet og sosiale prosessar kan vere nøkkelen til effektiv læring (Dysthe 1995:50). I prosessen kring læringsmål vil dei skriftlege kompetansemåla i sentrale og lokale planar, dei munnlege og skriftlege synspunkta frå andre lærarar, munnlege reaksjonar frå elevar og foreldre, skriftlege kjelder i læremiddel og egne tankar, alle vere røyster i ein dialog som læraren må lytte til og delta i. Med ei viss evne til å ta andre sitt perspektiv og å skape heilskap kan læring skje hos læraren, men det er ikkje garantert (jamfør Dysthe 1995:67).

Didaktikken kan bidra til utviklande samhandling mellom lærarar ved ein felles terminologi når lærarane skal analysere og vidareutvikle læreplanen. Eit slikt fagspråk vil kunne vere eit grunnlag sjølv om lærarar representerer ulike faglege interesser og pedagogiske grunnsyn (Engelsen 2006:43).

I ulike sosiale, politiske og kulturelle kontekstar lærer vi ulikt, meiner Lave (Lave 1991 i Dysthe 2002:62). Om fleire lærarar handlar samstundes i same elevkonteksten eller i same samtale med foreldre vil dei lære andre ting enn om dei berre referer til kvar sin praksis med elevar og føresette i etterkant av handlingane. Lærarar og skuleleiarar som har arbeidd i lag over tid med eit felles ansvar og med gjensidig engasjement i felles praksis, kan etter Wenger sin teori om praksisfellesskap fungere som ein stad for å skape kunnskap (Wenger 2004:245). Pedagogisk grunnutdanning som fellesnemnar skapar eit sterkt band av felles kompetanse i personalgruppa. Kan ein i tillegg observere ein djup respekt for individuelle erfaringar, til dømes ved at ein utfyller kvarandre fagleg, er kriteria oppfylt for ein lærande praksisfellesskap jamfør Wenger sin teori (Ibid.). Desse prosessane er medvitne og ein kan seie at både individ og kollektiv får høve til å lære heile tida jamfør den andre av måtane Glosvik meiner skular kan endra seg på (Glosvik i Sivesind m.fl.2006:110). Det å systematisere og analysere egne erfaringar i eit lærarsamarbeid slik ein felles fagterminologi kan hjelpe med, stemmer overens med faktorar vi på grunnlag av Roald sitt oversyn (Roald i Sivesind m.fl. 2006:150) kan tolka som kjenneteikn på ein skule som utviklar seg som lærande organisasjon.

Mangfald i læringsforhold og rom for forlenging

Wadel (2002) er skeptisk til at Wenger (1998 og 2004) ikkje legg større vekt på sosiale relasjonar (Wadel 2002:109). Wadel legg sjølv stor vekt på sosiale relasjonar mellom medarbeidarar. Han er oppteken av at lærarar må både lære til seg og frå seg som delhandlingar i læringsforhold. Følgjer vi Wadel sin teori om læringsforhold inn i lærarkollegiet kan vi sjå for oss ein lærar med læringsforhold til den han deler kontor med, den han deler ansvar for eit fag med, til dei andre i teamet kring dei elevane han er kontaktlærer for, til skuleleiinga og til andre meir perifere samarbeidspartnarar. Læringsforholda til dei ulike pedagogane kan i følgje Wadel vere koplå saman i lause eller tette nettverk og på ulike nivå. Nokre av læringsforholda er uformelle, til dømes relasjonane til dei han brukar å sitje i lag med under matpausen, andre er formelle som

dei han er i ansvarsgruppemøte med om ein elev med spesielle behov. Er det symmetriske læringsforhold i fleire av desse relasjonane skjer det sannsynlegvis forlenging som fører til læring hos læraren. Kan ein observere eit mangfald av læringsforhold i eit lærarfellesskap kan det vere ein indikator på at ein har med ein lærande skule å gjere (jamfør Wadel 2002:31).

Samhandlinga kan vere god om teamet fungerer som team

Engelsen (2006) meiner L-06 byggjer på tanken om den engasjerte læraren som er deltakar i ulike fellesskap, sjølv om læreplanen slik ho les den ikkje seier noko om korleis ulike aktørar skal oppnå fruktbart samarbeid (Engelsen 2006:56). Ho ser for seg lærarsamarbeid innan analyse og vidareutvikling av læreplanen og hevder at lærarane ofte arbeider i team der dei i lag arbeider elevretta (Engelsen 2006:61). Kunnskapsløftet seier ikkje noko direkte om team, men er oppteken av at lærarane kan lære av kvarandre. Definisjonen av team som Levin og Rolfsen har utvikla (Levin og Rolfsen 2004:36) inneber relasjonar mellom lærarar som fysisk er i lag over tid og som har etablert kjensler seg i mellom. Dette liknar på Wadel sine sosiale relasjonar mellom medarbeidarar (Wadel 2002:29), men også om Wenger sine stabile praksisfellesskap (Wenger 2004:245). Eitt skuleår kan oppfattast som kort tid i yrkessamanheng. For å kunne kome inn under definisjonen kan skulen la tema få meir enn eitt år på seg. Då er det gjerne høve til å utvikle praksisfellesskap med gjensidig engasjement i kvarandre sine arbeidsoppgåver. Det same gjeld djup respekt for individuelle erfaringar slik Wenger skildrar kjenneteikn på lærande fellesskap. Dette siste kan gjelde spesialkompetanse og lang fartstid (Ibid.). Ut frå Lave og Wenger (Lave og Wenger (1991) i Dysthe (2002:62) sitt fokus på kontekst kan ein sjå for seg at dette er pedagogar som arbeider nær kvarandre, gjerne i same elevgruppe eller i same skulebygg. Følgjer vi Levin og Rolfsen vidare ser vi at lærarar i same team må ha eit felles formål (Levin og Rolfsen 2004:36). Er det her nok å seie at elevane si læring er eit felles formål? Bør det vere dei same elevane det gjeld? Ikkje mine og dine elevar, men våre elevar? Då vil gjerne tal medlemer avgrense seg om kva for grupper som kan kallast team ut frå Levin og Rolfsen sin definisjon. Store grupper av lærarar med oppgåver over 3-4 årssteg og som sjeldan har noko med dei same elevane å gjere vil då kunne ramle utanfor definisjonen. Teamet skal òg ha ei felles forståing for prestasjonskrav, noko som kan knytast opp mot lærarar sitt arbeid med tolking og vidareutvikling av læreplanar og

elevvurdering der dei brukar fagterminologi. Denne kommunikasjonsforma og forståinga kan det nok ta tid å utvikle utan å gå i fella å inngå skinnsemje som Engelsen åtvarar mot. Medlema i eit team skal oppfylle bestemte kriterium, seier Levin og Rolfsen. Oppgåvebasert fellesskap ved å ha ansvar for ei spesifikk gruppe elevar vil kunne stetta dette, utdanningsbakgrunn eller ansvar for fag gjer det gjerne òg. Tilsette som samhandlar godt i team vil i følgje Levin og Rolfsen bli forma til medarbeidarar som er med på å dra lasset i heile organisasjonen (Ibid.). I denne samanheng vil aktørane aktivt søkje finne ut kva utvikling som er viktig, noko som kan vere eit kjenneteikn på at ein har med ein lærande organisasjon å gjere (Roald i Sivesind m.fl. 2006:150).

Dersom lærarar dagleg arbeider i fleire praksiskontekstar

Lærarar som arbeider med felles elevgruppe har ulike ynskje for kor tett samarbeidet skal vere. Ut frå Hargreaves sine undersøkingar kom det fram at lærarane føretrakk å dele opp ansvaret ved å ha kvar sine fag i elevgruppa, noko som vil kunne føre til mindre samhandling mellom lærarar direkte i elevkonteksten (Hargreaves 1996:140). Dette kan bli konsekvens når tida med fleire lærarar i same undervisningsøkt vert redusert jamfør uttale frå eit foreldreutval (FAU, Ski ungdomsskole 2007). Med få delingstimar blir det lite samhandling mellom lærarar i det Dale nemner som praksiskontekst K1 (Dale og Wærness 2003:192). Lærarane vil heller ikkje mobilisere læringsforhold med forlenging med andre pedagogar etter Wadel sin modell medan dei er i elevkonteksten (jamfør Wadel 2002:33).

Teamarbeid med reelt felles ansvar og samhandling kring elevane sitt læringsarbeid kan hjelpe til å motverke negative konsekvensar av lite samhandling i sjølve gjennomføringsarbeidet. Lærarar som får arbeide i lag i praksiskonteksten K2 vil kunne ta opp saker som gjeld gjennomføring, arbeidsmåtar og elevvurdering (Dale og Wærness 2003:192). Likevel er dette ei heilt anna samhandlingsform. Her er elevane ikkje tilstades, det er fritt for direkte elevrøyser i den polyfoniske dialogen (jamfør Dysthe 1995:67) som vonleg er til stade i eit godt fungerande team. Hendingar læraren kunne ha lært av undervegs i den travle elevøkta, der lærarane er så prega av handlingstvang at tid til refleksjon er minimal (jamfør Dale og Wærness 2003:192), blir gjerne ikkje observert i det heile og vil aldri bli objekt for vurdering. Stenhouse (1975) talte for å invitere inn andre lærarar inn i klasserommet nettopp for at den første læraren

skal bli observert og at dei skal kunne drøfte læraren sin undervisning (Stenhouse i Engelsen 2006:63). Dette skal i følge Stenhouse vere ein friviljug vurdering. Kommunikasjonen mellom lærar og observatør vil då skje i det Dale nemner som praksiskontekst K2. Hargreaves sitt døme frå ein ungdomsskule der lærarane var særst engasjerte og eksperimenterande synte at utprøving av nye arbeidsmåtar i fellesskap gjorde at lærarane opplevde auka fagleg vekst (Hargreaves 2003:157). Fevolden og Lillejord peikar nettopp på det at undervisning er ein relasjonell og kontekstuell aktivitet. Dei understrekar Stenhouse sitt trekk ved den forskande læraren ved å diskutere sjølve gjennomføringa av undervisning med kollegaer. Dei hevdar det er ein føresetnad for å bli betre praktisk at ein er open og dyktig til å ta i mot kritikk. Dei peiker på kollegaretleiing som metode for å få attendemelding (Fevolden og Lillejord 2005:137). Kollektivt orienterte skular er i følge Dahl kjenneteikna ved systematisk evaluering av undervisning (Dahl m.fl. 2004 i Fevolden og Lillejord 2005:146). Tidlegare har Stortingsmelding 30 presisert kor viktig det er at lærarar må kunne endre eigen undervisningspraksis om det er trong for det (St.mel.nr.30 (2003-2004):kap 3). Her kjem Kunnskapsløftet si presisering av skuleleiinga sitt ansvar for å legge til rette for at lærarane skal lære av kvarandre gjennom samarbeid om mellom anna gjennomføring av opplæringa inn (KD 2006:34). Etter vurdering av pedagogisk utviklingsarbeid i samband med innføringa av L-97 seier Imsen at det er vanskeleg å sjå spor etter leiing i skulen når ein er komen innom dørstokken til elevromma (Imsen 2004 i UFD 2005b:9). UFD meinte den gangen at dei visste for lite om korleis mellom anna samhandlingsmønstrar mellom dei tilsette på skulen hang i hop med elevane si læring (UFD 2005b:9). Gudem hevdar at avgjerder på lærarnivå når det gjeld fornying i skulen er undervurderte (Gudem 2003:213). Rektorane Møller intervjuar ynskte sterkt å få realisert måla i ny læreplan, men opplevde samarbeidet med lærarane som ein kritisk faktor i dette arbeidet (Møller 2004:208). Kva er god samhandling mellom pedagogiske leiarar og lærarar for å oppnå fagleg vekst hos dei som arbeider med gjennomføringa av opplæringa? Engelsen seier noko om at hjelparar ikkje må gje direktiv, men ha respekt for lærarar og hjelpe til med å formulere problem. Lærarane sin praktiske kompetanse er i følge Engelsen grunnleggande (Engelsen 2006:57). Er det på sin plass at skuleleiarane også deltek i praksiskontekst K2 (jamfør Dale og Wærness 2003:192) der handlingstvangen frå elevøktene er svekka og kommunikasjon mellom kollegaer er sterkt framme? I ein slik samanheng kan Wenger sitt kriterium om å ha djup respekt for individuelle erfaringar vere grei å hugse på (jamfør Wenger 2004:245). Basert på Wadel

sin definisjon av læringsforhold (Wadel 2002:27) i ein praksiskontekst der skuleleiaren deltek, vil dei vere prega av dei sosiale relasjonane som ligg mellom medarbeidarar og leiarar. Kanskje kan det føre til asymmetriske læringsforhold? På ei anna side sett vil det i eit pedagogmiljø med sterke band av felles kompetanse slik Wenger finn i lærande praksisfellesskap (jamfør Wenger 2004:245), vere gode tilhøve for uformelle læringsforhold der aktørane vekslar på å ta initiativ i læringsprosessen. Førearbeidet til forlenginga (Wadel 2002:33) vil vere lærarane si deltaking i elevane sitt læringsarbeid, noko skuleleiarane vonleg vil samhandle om i ein gjensidig medarbeidarrelasjon.

Engelsen er oppteken av at det i samhandling kring analyse og vidareutvikling av læreplanen er viktig at alle synspunkt og motførestillingar bør bli lagt fram og drøfta. Her må ein unngå skinnsemje utan varig verdi (Engelsen 2006:57). Utvikling på institusjonsnivå er i følge Gudem ofte knytt til val av arbeidsmåtar og lærestoff (Gudem 2003:213). På organisasjonsnivå seier Kunnskapsløftet at skulen skal vere lærande organisasjon der lærarane skal kunne oppdatere og fornye sin kompetanse gjennom kompetanseutvikling og deltaking av utviklingsarbeid (KD 2006:34). Her er vi inne i det Dale nemner som praksiskontekst K3 (Dale og Wærness 2003:199). Ein kan forvente at profesjonelle lærarar reflekterer over eige arbeid i eit individualkognitivt læringsperspektiv (Dysthe 1995:50). Men i tillegg kan vi forvente at lærarar deltek på eit metanivå ved å analysere eigen opplæringspraksis i samhandling med andre fagfolk. Kommunikasjonen kan i stor grad vere fri for handlingstvang (Dale og Wærness 2003:199). Deltakarane på dette refleksjonsnivået er vonleg i reell dialog med kvarandre. Her er det ynskeleg at mange røyster kjem til orde, også røyster og tekster utanfrå. Kvar deltakar må også ha dugleik til å lytte og å setje seg inn i samtalepartnarane sitt perspektiv. Det vil ligge spenning mellom ulike ytringar som kan føre til reaksjonar og nye tolkingar hos dei som er aktive lyttarar. Dei vil heile tida søkje å skape mening i konflikt mellom omgrep, prøve å få nye element sett saman til ein heilskap. Dysthe meiner det er her det blir skapt ny forståing som er ulik den personane hadde på førehand (Dysthe 1995:65). I Lave og Wenger (1991) i Dysthe 2002:62 sitt perspektiv er også denne læringa avhengig av den sosiale, politiske og kulturelle konteksten den skjer i. Her er vonleg mangfaldet av læringsforhold stort jamfør Wadel sin indikator på lærande organisasjon (Wadel 2002:13). Dynamikken i relasjonen mellom dei ulike praksiskontekstane K1, K2 og K3 kan oppstå når lærarar har tid til og vilje til å reflektere og utsetje seg for kritikk. Dale ser for seg at lærarane samhandlar innan alle tre praksiskontekstane i løpet av arbeidsdagen (Dale og Wærness 2003:192).

5.4 Kva er god samhandling mellom lærarar?

No har eg teke for meg ulike perspektiv på samhandling mellom pedagogar og freista sett dette inn i ein samanheng. Kva sit eg så att med av denne gjennomgangen? Finn ein aktiv samhandling som søkjer utvikling og endring? Kva for samhandling kan vere god i lærarane sitt arbeid med Kunnskapsløftet? Det er ein føresetnad at samhandling mellom lærarar kring innføring av ny læreplan må dreie seg om elevane si læring for at den skal kunne vurderast som god. Pedagogane må sjølv oppleve trong for endring, arbeide målretta med lærestoff og arbeidsmåtar og ta avgjerder kring dette for at fornying skal skje. Samhandlinga kan vurderast som god om det skjer læring mellom lærarar. Gjensidig samspel mellom individuell hjerneaktivitet og sosiale prosessar kan vere nøkkelen til læring. Ein felles terminologi kring læreplanarbeid kan vere eit reiskap. Eit stabilt praksisfellesskap kan fungere som ein stad for å skape kunnskap. Læringsprosessane er medvitne og individ og kollektiv har potensial til å lære heile tida. Samhandling kan vere god om det er mangfald i læringsforhold og rom for forlenging kring sentrale emne. Då kan ein vere på sporet av ein lærande organisasjon. Samhandlinga kan vere god om pedagogane er organisert i team som fungerer som team. Fysisk nærleik over tid, felles formål og sams forståing for kva læreplanane krev er stikkord her. I reelle team kan medarbeidarar som er med på å dra lasset verte utvikla.

Lærarar som torer å invitere andre pedagogar inn i klasserommet til observasjon og seinare drøfting og samstundes er flinke til å ta i mot kritikk, gjennomfører god samhandling. Samhandlinga kan vere god om lærarar i sitt daglege arbeid får utfalde seg i fleire praksiskontekstar. Den primære praksiskonteksten er gjennomføring av opplæringsarbeidet i lag med elevane. Her samhandlar lærarar sjeldan direkte. Førbeingsarbeid, etterarbeid og vurdering prega av samhandling med kollegaer ein deler oppgåver med, er den andre praksiskonteksten. Her skjer mykje av det viktigaste fornyingsarbeidet med nye fagplanar. Den tredje praksiskonteksten er meir på eit institusjonsnivå der pedagogane er fagpersonar kring læreplananalyse og gjennom refleksjon av eigen praksis driv skulen framover. Ei veksling mellom samhandling innan desse tre kontekstane med tid til å reflektere og vilje til endring vil kunne føre til læring hos lærarane. Førekjem fleire element av det som er nemnt her, vil ein kanskje kunne seie at det finn stad samhandling som søkjer utvikling og endring, noko som kan tolkast som eit av kjenneteikna for ein lærande organisasjon.

Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular

Læreplan og læringsmål er viktig, men samhandling kring eleven skjer først og sist. Står eleven i sentrum for handlinga, er lærarane i farta!

Kari Heier Nistad

6. Leiing av skular som utviklar matematikkundervisninga

6.1 Ny interesse for matematikkdiraktikk

I store deler av det politiske og akademiske liv i Europa vert det uttrykt behov for å styrke dei intellektuelle, kulturelle, sosiale, vitenskaplege og teknologiske dimensjonane. Årsaka er den sentrale stillinga vitenskap og teknologi har for økonomisk utvikling og konkurranseevne. Gjennom Lisboaaprosessen og Bolognaprosessen er m.a. realfaga og teknologi sett på dagsorden både utdanningspolitisk og samfunnspolitisk. (EU-nytt 2005) I tillegg har OECD og IAE initiert PISA og TIMSS, to internasjonale samanliknande skuleundersøkingar som syner elevane sin kompetanse i realfag. Dei skal gje myndigheitene og skulane kunnskap om sterke og svake sider ved læreplanane og gi retning for vidare utdanningssatsing. Norge deltek både i dei internasjonale prosessane og i skuleundersøkingane. (IEA 2007) og (OECD 2007)

I 2002 lanserte regjeringa strategiplanen "Realfag, naturlegvis" for å styrke matematikk og andre realfag. (UFD 2005) Strategien sine overordna mål er:

- Styrke kompetansen
- Betre motivasjonen hos elevar og lærarar
- Få fram nytteverdien av realfaga

Strategiplanen er blitt oppdatert kvart år. Evalueringsrapport (2007) syner at satsinga ikkje har nådd fram til den einsskule skule. Kartlegging av trong for realfagskompetanse og prioritering av kompetanseheving innafor desse fagområda har vore mangelfull. Rapporten syner også at elevane etterspør ei meir spennande undervisning.

Som svar på utfordringane i strategiplanen "Realfag, naturlegvis" er det i Sogn og Fjordane dei siste åra satsa på etterutdanning i matematikk gjennom prosjektet "Matematikk til glede og nytte". (Fylkesmannen i Sogn og Fjordane 2007) Prosjektet tek utgangspunkt i "den aktivt lærande eleven" og er basert på samlingar med teoripåfyll, ide-input, praktisk utprøving i ulike verkstader, mellomliggjande arbeid og idespreiing. Gjennom deltakinga i "Matematikk til glede og nytte" er det blitt mange skular med "matematikk-dag" i Sogn og Fjordane, men få skular som så langt har greidd å endre undervisningspraksisen i kvardagen. Utfordringa med å få forankra den nye matematikkdiraktikken i heile organisasjonen ser ut til å vere vanskeleg. Ut frå

Evalueringsrapporten (2007) og egne erfaringar med endringsarbeid i matematikk spør eg om det er ein samanheng mellom initiering av ulike aktivitetar på organisasjonsnivå og endring av undervisningspraksis i matematikk. Med initiere meiner eg å setje i gong og følgje opp aktivitet / handling. Sjølv om rapporten skildrar at utfallet av satsinga ikkje er i samsvar med måla, har nokre skular lukkast med endringsarbeid innan matematikk i samsvar med intensjonane i strategiplanen. I denne teksten drøftar eg eit teorigrunnlag som kan underbygge spørsmålet om kva som kan bidra til at ny kunnskap om matematikkdiraktikk vert forankra i skulen sin praksis.

Eg ser at eg vil ha behov for teori som kan beskrive aktivitetar, mellommenneskelege prosessar og strukturar som føregår mellom lærarar og mellom lærarar og leiarar, men også teori for å skildre samanhengen mellom individuell og kollektiv kunnskapsutvikling. I det store mangfaldet av litteratur vil eg velje ut perspektiv som fokusere på sosiokulturelt læringsperspektiv, praksisfellesskap og lærande organisasjonar, distribuert perspektiv på leiing og aktivitetsteori. Eg vil drøfte om dei eignar seg til å beskrive og forstå kva som bidrar til at skulen aukar sin felleskompetanse i matematikkdiraktikk og korleis leiing utspelar seg i denne konteksten.

6.2 Ulike logikkar som påverkar matematikk- og realfagssatsingar

Strand (2007) hevdar at leiing alltid må forståast ut frå bestemte samanhengar. I undervisningssektoren vil ulike føringar frå det politiske nivået gjennom lovverk, læreplanar, stortingsmeldingar og strategiplanar vere styringssignal som ein må forhalde seg til, men samtidig er der eit handlingsrom for leiing, høve til å påverke og utvikle skulen. Evaluering av Reform 97 - matematikkfaget (Alseth 2003) viser at lærarane hadde fått god kunnskap om innhaldet i læreplanen i matematikk, men at dei held fram å undervise tradisjonelt. Undervisning i matematikk vert av einskilde forskarar kalla for ein kulturell aktivitet eller kode. Det er difor ikkje nok berre å endre undervisninga til einskildlærarar, men heile undervisningskulturen. Dette er ein tidkrevjande prosess. (Gallimore og Stigler 2003). Men undervisningskulturen er ein del av handlingsrommet som kan påverkast. "Kultur" som kontekst vil difor vere eit nøkkelomgrep i det å forstå og utøve leiing.

For å få fram innhaldet i dei sentrale styringsomgrepa og dei nemnde kontekstane si tyding for leiing, vil eg vidare i dette kapitelet gi ei oversikt over sentale føringar og utviklingstrekk når det gjeld skuleleiing og dessutan sjå nærare på kulturomgrepet.

Ulike styringslogikkar

Trass i realfaga si viktige rolle, opplever dei fleste vestlege landa svikt i rekruttering til studier i realfag. (OECD 2006). I Norge syner utdanningsstatistikken frå Statistisk sentralbyrå (2006) at søkinga til realfag på universitet og høgskular har gått kraftig ned sidan 2001, medan tala for 2006 viser at tal norske studentar i gang med høgare utdanning innan naturvitskaplege fag er tilnærma uendra frå 2005. Store internasjonale organisasjonar har sett realfaga på dagsorden gjennom Lisboa-prosessen og Bologna-prosessen. Sidan økonomisk utvikling og konkurranseevne er avhengig av vitenskap og teknologi, blir intensjonen med tiltaka å forbetre kvaliteten i utdanning- og opplæringsystema innan desse områda. Eit av måla i Lisboa-strategien er å auke tal studentar med fullført realfagsutdanning med minst 15 prosent innan 2010. Ei anna målsetjing i Lisboa-strategien er å få ei kjønnsbalansert samansetjing av studentar som tek realfag. Her tyder tala på at kvinnedelen er svakt stigande, sjølv om menn framleis utgjer fleirtalet av studentane innan dette fagfeltet. (EU-nytt 2005)

I løpet av dei siste åra er det blitt gjennomført fleire store komparative internasjonale undersøkingar knytte til undervisning. Matematikkfaget har vore sentralt i både PISA og TIMSS. (IAE 2007), (OECD 2007) Gjennom desse undersøkingane ynskjer ein å undersøkje elevane sin kompetanse i matematikk og andre realfag og dessutan prøve å finne fram til faktorar, nasjonalt og internasjonalt, som fremjar god læring og positiv utvikling innan desse fagfelta. Dette kan bidra til å gje myndigheitene kunnskap om sterke og svake sider ved læreplanen og gje skulane retningslinjer å arbeide etter. Tilbakemelding til lærarane og elevane kan stimulere til endring av undervisning og motivasjon for læring.

TIMSS er initiert av IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Det er ei læreplanbasert undersøking, og ein søker å måle "skulekunnskap". PISA er ei komparativundersøking innanfor utdanning i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Her vert kompetansen til elevane analysert i forhold til kunnskapar og ferdigheiter som ein meiner er nødvendige å ha for å kunne møte utfordringane i samfunnet i framtida. I

Norge har PISA og TIMSS synt svake faglege resultat og negative haldningar til realfaga.

Reaksjonen på resultatane har vore krav om forbetra kvalitet i utdannings – og opplæringsystemet. På 90-talet blei dette møtt med ulike tiltak initierte frå staten og andre ulike aktørar si side, t.d. nye fagplanar, krav om 10 vekttal matematikk i lærarutdanninga, tilleggspoeng for matematikk og fysikk / kjemi frå vidaregåande og prosjekt som ”Den undersøkjande og eksperimenterande eleven”, ”Nysgjerriger”, ”Teknotek,” ”Teknologi i skolen”, ”Matematikk er gøy”, ”Jenter og matematikk”, ”Jenter og data”. Tiltaka var fragmenterte og sporadiske og ga ikkje den forventa effekten.(UFD 2005)

I 2002 fremja regjeringa ein meir heilskapleg strategi for å styrke matematikk og andre realfag gjennom strategiplanen ”Realfag, naturlegvis”. Fleire av tiltaka i realfagsatsinga er følgde opp i St.m.30 (2003 -.2004) ”Kultur for læring” og ”Kunnskapsløftet” (2006), t.d. auka timetal i matematikk, ny læreplan med rekning som ei av basisferdigheitene, metodefridom, men med stor vekt på ”den aktivt lærande eleven”, vidareutvikling av nasjonale prøver og auka satsing på kompetanse.

I juni 2006 lanserte dåverande Kunnskapsminister Øystein Dupedal ein forny og forsterka startegi, ”Eit felles løft for realfaga”. Målet er å få til lokalt eigarskap til måla i strategien slik at satsinga vert følgd opp av lokal handling. Der ein tidlegare berre satsa på å styrke sjølve utdanningssektoren, legg ein no opp til eit tett samarbeid mellom mange partar der både utdanning og arbeidsliv bidreg til å styrke rekruttering og høg kompetanse. Ein legg vekt på både nye verkemiddel og nye samarbeidsarenaer.

Styringssignala om realfagsatsing har klare mål og tiltak som er initiert ovanfrå - og ned. Svaret på problemet ligg i ei mengd tiltak som ulike aktørar skal setje i verk. Dette er eit uttrykk for ein rasjonell og instrumentell tilnærming til endringsarbeid der fokus er på resultatet, og ein kallar det ein styringssvikt at strategien ikkje er blitt lokalt forankra.

Styringsorientert profesjonalitet

Som skuleleiar kan ein verken fristille seg frå statlege eller kommunale styringssignala. Skuleleiaren står både i ein kommunal og ein nasjonal kontekst. I løpet av dei siste tiåra har det skjedd store endringar i synet på styring og leiing i skulen. Jorunn Møller hevdar at det ikkje er nokon universell teori om god skuleleiing. Det er eit mangfald av

perspektiv, men det er likevel to konkurrerande diskursar, ein styringsorientert profesjonalitet og ein deltakarorientert profesjonalitet.(Møller 2004)

Fram til midten av 1980-talet var det regelstyring som rådde grunnen. Forskrifter og rundskriv frå departementet ga retningane. Skuleleiarane skulle administrere skulen i samsvar med desse. Regelstyringa ga lite rom for delegering av ansvar og myndigheit. Frå slutten av 80-åra vann målstyring meir og meir terreng. I St.m. 37 (1990-91) er målstyring framheva som overordna styringsprinsipp i utdanningssektoren. Det teoretiske grunnlaget for tenkinga finn ein i ideane om New Public Management.. I denne tenkinga er det viktig at offentleg sektor legg vekt på effektivitet og resultat. Marknadsorientering, konkurranse og brukarmedverknad er sentrale element for å heve kvaliteten. Endringane i kommunelova (1993) førte til at skuleleiarane kom inn i den kommunale styringslina til rådmannen. Kvar skule vert sett på som ei resultateining, Auka ansvar og myndigheit er delegert til skuleleiarane, og effektivitet i form av økonomiske resultat er kome i sentrum.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) er i stor grad bygd på den same målstyringstenkinga. Det vert gitt klare føringar på korleis skulen skal leiast for å oppnå kvalitet. I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vert det lagt vekt på lokal handlefridom, knytt opp mot nasjonale mål, som det vert ført tilsyn i høve til. Ein ynskjer å fremje kvalitet gjennom konkurranse, valfridom og marknadstenking.

Deltakarorientert profesjonalitet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) legg likevel ikkje berre vekt på målstyring. Gjennom å setje fokus på å utvikle skulen som "ein lærande organisasjonen", blir dette ein utdanningspolitisk styringsidé. Det vert peika på at skulen sin læringskultur vert hemma av at skulen som organisasjon manglar tradisjon for å reflekterer over den kunnskapen som finst i organisasjonen og hos dei einskilde medarbeidarane. Dette perspektivet blir også vektlagd i "Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæring 2005 – 2008". Å endre skulen som organisasjon handlar om å endre skulen sin læringskultur. Kollegiet må arbeide saman for å avklare utfordringar og skape nødvendig felles forståing av oppgavene og måla. Å bli ein lærande organisasjon tyder at skulen tileignar seg meir ny kunnskap, men og at skulen i større grad greier å utnytte det som allereie finst. Rektor vert sentral når det gjeld å leggje til rette for og leie desse

samhandlingsprosessane. Tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal uttrykte dette slik i innlegget sitt på ”Skolelederdagene 2007”:

Mens læreren er den enkeltfaktoren som sterkest påvirker elevenes læring, er skolelederen den viktigste enkeltfaktoren for hvordan lærerne fungerer og for kulturen ved den enkelte skole..

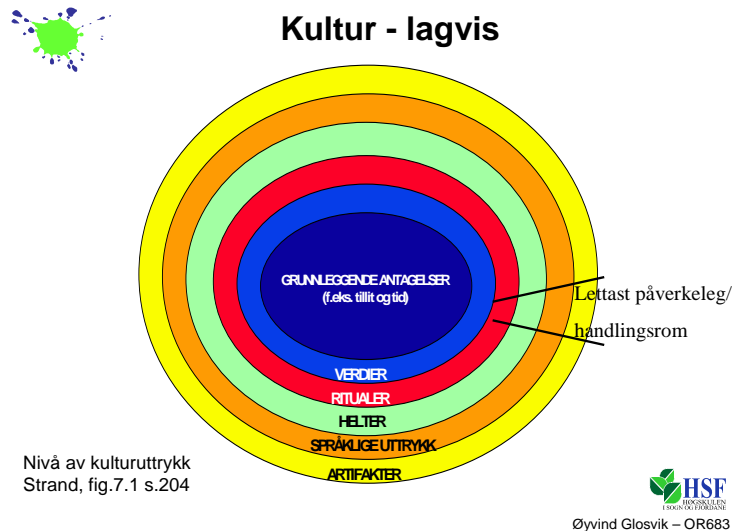
I botnen for utviklinga av ein lærande organisasjon ligg ei verdibasert styringsform. Den skal inspirere leiarar og medarbeidarar til å ta eit forpliktande arbeidsfellesskap med ansvar for ei varig kvalitetsutvikling. Lærande organisasjonar er organisasjonar som utviklar ein skulekultur som er orientert mot nytenking, og som legg til rette arenaer for kontinuerleg læring. Styringsforma gjer ikkje regel- og målstyring overflødig, men flyttar hovudfokus over på fornying, relasjonar og samarbeid.

6.3 Inngangsportar til lærande organisasjonar

Kultur

Kultur er eit omgrep som fangar opp varige og styrande trekk ved ein organisasjon, slik den er utvikla over tid. (Valdermo og Eilertsen 2002). Kulturen vert skapt i spenningsforholdet mellom interne prosessar og ytre påverknad. Det dreier seg om kva som er den rette måten å tenkje, handle og føle på. Dette er ofte uttalt og vert først ”synleg” i møte med andre tankemodellar og i forsøk på endring. I følgje Schein (1987) vert nye medlemmar som kjem til organisasjonen, raskt sosialisert inn i kulturen og lærer kva som er den rette måten å samarbeide og løyse oppgåvene i organisasjonen på. Men det er også dei nye medlemmane som har moglegheit til å sjå tinga litt ”utanfrå”. Under dei rette vilkåra vil desse kunne påverke og endre kulturen. Schein (1987) meiner at det er ein samanheng mellom utviklingsstadier i kulturen og forandringsmekanismar. Er organisasjonen ”ung”, er kulturen kjelde til kompetanse og identitet. Men ved generasjonsskifte kan kulturen bli ei ”slagmark” mellom konservative og liberale krefter. Kulturen kan såleis setje grenser for endring og utvikling.

Kultur har ulike nivå av uttrykk, ubevisste og bevisste lag. Strand (2007) bruker følgjande pedagogiske modell til å få fram dei ulike elementa slik dei syner seg lagvis frå ein vanskeleg tilgjengeleg kjerne til ytre uttrykksformer som lettare let seg gjere å endre.

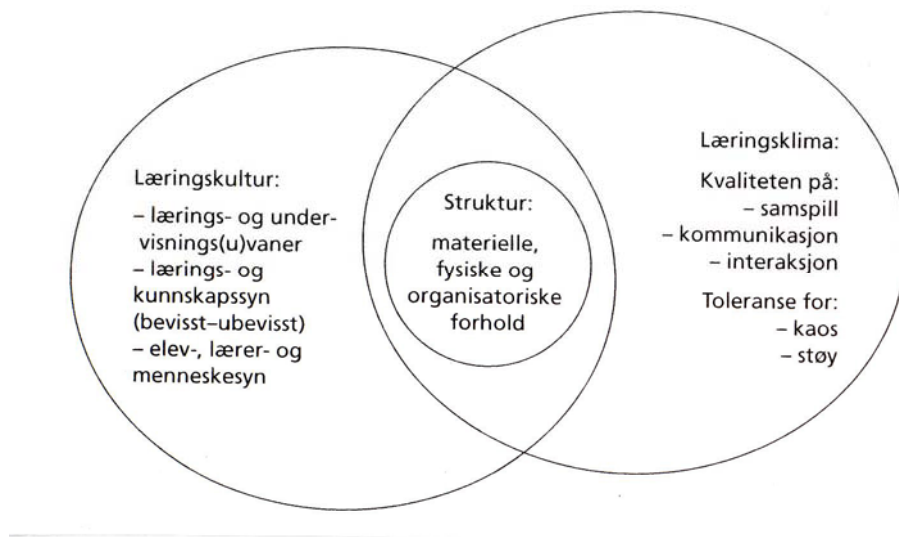


Figur 6.1: Nivå av kulturuttrykk (etter Strand, 2007)

Grunnleggjande antakelser er forhold som ein tek for gitt utan å tenkje over dei, t.d. kva læring og kunnskap er.. Når Senge nemner *organisasjonens ånd* (1999), ser ein parallellen til det Schein og Strand kallar *grunnleggjande antakelser*

På basis av dei grunnleggjande antakelsene eksisterer det **verdiar og normer** som seier noko om kva som er rett og gale, kva som er verdfullt. Desse er heller ikkje alltid ”synlege”, men gir grunnlag for adferdsnormer. **Ritualer** er ein del av handlingsrepetoaret og stadfestar det som er viktig for medlemmane, t.d. i læringsarbeidet og organisasjonsformer. **Heltar** er bunde til noko eller nokon ein held høgt. **Språklege uttrykk** er t.d. fagspråk. **Artefaktar** er alle materiell- og adferdsrelaterte fenomen. Kultur er eit kollektivt fenomen, men sidan det også er system av mentale modellar, vil ein kunne vente variasjonar i tolking mellom individ og mellom grupper. Det oppstår då subkulturar. Dette kan vere uttrykk for dynamikk, men kan og føre til konflikt.

Valdermo og Eilertsen (2002) har ei anna tilnærming til kulturomgrepet når det gjeld skule. Dei nyttar skulemiljø som eit overordna omgrep og læringskultur, struktur og læringsklima som underordna omgrep. Dei framstiller dette i form av eit venn-diagram for å få fram samanhengen mellom dei.



Figur 6.2: Skulemiljø (Etter Valdermo og Eilertsen (2002))

Både den generelle tilnærminga til kulturomgrepet til Strand (2007) og den meir spesielle for skulekultur (Valdermo og Eilertsen 2002) gir omgrep og strukturar som kan vere føremålstenleg å bruke ved analyse av skular som lærande organisasjonar .

Kunnskap og læring er eit komplekst og vanskeleg omgrep. Det er mange dimensjonar og problemstillingar knytt til fenomenet. Blant læringsteoretikarane er det usemje om korleis læring skal definerast, kva som kjenneteiknar læring og kor læring finn stad. Fleire ulike perspektiv førekjem i debatten. Det er ikkje snakk om læring eller ikkje læring, men om læring på ulike nivå og komplementære perspektiv. Forenkla kan desse perspektiva grupperast som behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle. I artikkelen "Ulike perspektiver på læring" gjev Olga Dysthe (2007) eit kort riss av desse perspektiva, og eg byggjer utgreiinga mi på hennar tankar.

Behavioristisk eller adferdsorientert perspektiv

I eit behavioristisk perspektiv handlar læring om å påvirke og endre åtferd. Åtferd vert sett på som reaksjon på ytre signal, altså som reaksjonar som kan innlærast. Dette representerer ei oppfatning av læring som påfyll- og overføringsprosess. Berre dei ytre, observerbare handlingane til personar i læring og utvikling er gyldige. Tankeprosessar er ikkje tilgjengelege for observasjon og kontroll på same måten og vert avvist eller redusert til "mellomliggjande" variablar. Dette har vore det teoretiske grunnlaget for den tradisjonelle undervisninga i dei fleste land. Dysthe hevdar at mykje av tankegodset og praksisen heng att i skulen i dag sjølv om dette er eit anna kunnskapssyn enn det som

vert forventa i forhold til kva ein veit om korleis læring skjer og dei intensjonane ein finn i dei utdanningspolitiske dokumenta. I det vidare arbeidet vel eg å sjå bort frå det behavioristiske perspektivet og heller konsentrere meg om dei perspektiva som ein kan kalle konstruktivistiske. Med det meiner ein at fokus ligg på korleis individet sjølv eller saman med andre konstruerer oppfatningar og forståing meir enn å overta ei gitt oppfatning.

Kognitivt perspektiv

Kognitivismen var sentral innan læringsforskning frå 1970-åra og framover.

Vektlegginga ligg på korleis menneske byggjer opp evnen til å forstå og danne seg omgrep. Denne retninga har sine røter bl.a. hos Piaget. Ein berande tanke for Piaget er at utvikling går gjennom bestemte stadier, og at føresetnad for å kunne tenkje abstrakt og kunne forstå tankeprosessen er at ein tidleg har gjort seg konkrete erfaringar. Desse erfaringane ligg til grunn for seinare utvikling av eit nyansert språk som ein overfører til meir generelle og logiske resonnement.

Læring handlar om å skape seg indre kart som hjelper til med å navigere i den verkelege verda. Den som lærer, tek i mot informasjon, tolkar den og knyter den saman med det ein veit frå før. Læring vert sett på som ein progresjon frå enkle til stadig meir kompliserte mentale strukturar. Dei mentale modellane vert reorganiserte slik at dei passar inn i nye forståingsrammer. Læring har først funne stad når kunnskapen er varig etablert i langtidsmiynet. Tanken om ”metakognisjon”, refleksjon over eigen tenking, forståing og læring stammar frå dette perspektivet.

Sosiokulturelt perspektiv

Innanfor sosiokulturelt perspektivet finn vi interesse for korleis individ skapar ikkje berre si forståing av omverda, men og korleis læring blir ein aktiv og sosial handling der den lærande saman med andre konstruerer kunnskap. Læring skjer med andre ord ikkje hovudsakeleg inne i hovudet på den som lærer, men i eit sosialt samspel med andre. Gjennom dette vert kunnskap oppfatta i ein ny kontekst. Fokus vert flytta frå kva ein lærer til korleis ein lærer. Sidan læring er ei sosial handling er den sett inn i ein historisk samanheng. Det set handlinga og erfaringane i eit perspektiv. Læring kan altså ikkje skiljast frå konteksten den skjer i. ”Sosial” vert brukt i to samanhenger, den eine set fokus på den historiske og kulturelle samanhengen, den andre på relasjonar og interaksjonar mellom menneske. I eit sosiokulturelt perspektiv vil språket vere heilt

sentralt i læringsprosessen. Språk og kommunikasjon er både eit middel og sjølve grunnlaget for at læring og tenking skjer. Språket vert eit viktig bindeledd mellom kommunikasjonen med dei andre og eiga tenking.

Når det gjeld å lære, vert det sentralt å delta i sosiale praksisar der læring skjer. Aktivitetar som har sosiokulturell forankring, vil difor leggje vekt på at læringsprosessane gir rom for samhandling, dialog og felles kunnskapsbygging.

”Det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at om vi ønskjer å lære, vil vere avhenge av om vi opplever det som viktig. Det vil igjen avhenge av om kunnskap og læring blir sett på som viktig i dei fellesskapane som vi er ein del av.” (Dyste 2001;40).

Olga Dyste byggjer på Lave og Wenger si forskning om situert læring. Omgjevnadene gir retning på kva ein skal lære, og dei ressursane som er tilgjengelege vil avgjere metoden ein nyttar for å få tak i den kunnskapen ein treng.

Sosiale relasjonar som grunnlag for læring

Cato Wadel (2002) rettar søkjelyset mot dei kollektive læreprosessane når han framhever det relasjonelle perspektivet som det viktigaste i ein lærande organisasjon. Han seier at læring finn stad overalt og i alle organisasjonar. Men nokre organisasjonar ser ut til å vere meir lærande enn andre. Slik organisasjonar er kjenneteikna ved at læring i høg grad er noko som føregår i mellommenneskelege relasjonar.

Wadel legg vekt på at det er læringstilhøva i dei lærande organisasjonane som er avgjerande for om medlemmane ”lærer å lære” saman. Skal dei mange aktivitetane blomstre, må det eksistere eit tillitsforhold slik at ein tør ta sjanser. Å lære å lære saman betyr at to eller fleire set seg inn i kvarandre sin måte å lære på, og at det føregår både intra – og interpersonlege læringsprosessar. Læringssituasjonane kan vere både definerte og uformelle, symmetriske og usymmetriske. For den einskilde handlar det i praksis om å få hjelp til å vere i ”næraste utviklingssone”, avstanden mellom det ein person klarer på eiga hand og utan hjelp av andre, og det ein kan klare med assistanse frå ein som kan meir. I Vygotskys teori er det viktig at det er meir kompetente personar som kan fungere som ein støttande struktur slik at han/ho kan tileigne seg ei ny ferdigheit eller ein ny måte å tenkje på. Omgrepa ”næraste utviklingssone” og ”den kompetente andre” er viktig når det gjeld læringsforhold.

Lærande fellesskap

Det å kunne lære vil i eit sosiokulturelt perspektiv vere nært knytt til ulike typar praksisfellesskap. Wenger (1998) definerer praksisfellesskap som det som oppstår når menneske er engasjerte i å gjere ein felles aktivitet over tid. Alle gir noko til fellesskapen på ulike måtar og ut i frå ulik motivasjon. Relasjonane kan bestå av usemje, konkurranse og kamp om makt, men det som bind saman, er felles interesse i tema og ei gjensidig forplikting til å dele idear, finne løysingar eller tenkje nytt. Over tid vil fellesskapen utvikle eit felles repetoar av reiskapar ,intellektuelle og fysiske, for å kunne gjennomføre oppdraget. Det er ei forståing i praksisfellesskapet for kva verkty som skal nyttast for å gjere oppgåva.(Ottesen 2002)

Teorien om praksisfellesskap og sosiokulturelt læringsperspektiv vil på individnivå bety at læring betyr å engasjere seg i og bidra til ein praksisfellesskap. Kunnskap og utøving av kunnskap er knytt til fellesskapen. Det ein gjer er inga privat sak. Handlingane er knytte til ein større samanheng. For praksisfellesskapen betyr læring å gjere ein praksis betre. Ein organisasjon vil bestå av fleire praksisfellesskap. Dei ulike praksisfellesskap vil påvirke kvarandre. Organisasjonen er konteksten der praksisfellesskapane kan trivast og utvikle seg. Ein må leggje til rette for og støtte slik at dette kan skje. Wenger meiner at i dette arbeidet må fokus rettast mot det som skjer gjennom uformelle fora i det daglege arbeidet, og ikkje berre mot det som skjer i formelle fora.

Dei fem disiplinane – drivkraft for samarbeid og læring

Peter Senge (1999) definerer ein lærande organisasjon som ein møteplass for læring, der alle blir involverte, individuelt og saman, for å utvikle, forvalte og ta i bruk sine kunnskapsressursar / kompetanse, slik at verksemda totalt sett vert i stand til å meistre daglege utfordringar og etablere ny praksis når dette er nødvendig. Utgangspunktet for å dyrke fram samarbeidsevne ligg i dei fem disiplinane (lifelong program of study and practice); personleg meistring, felles visjonar, mentale modellar, læring i lag og systemisk tenking. Dette er ikkje teknikkar, men verkty for tenking og handling.

Systemisk tenking handlar om å ha eit organisasjonsperspektiv som gjer det mogleg å forstå korleis einskildelement heng saman med heilskapen, Lærande skular er skular der det skjer endring på alle nivå, ikkje berre i einskilte klasserom. I desse skulane er alt som skjer, nært infiltra i kvarandre. Senge meiner at det ikkje vil skje ei

varig endring dersom endringa til dømes berre skjer på eitt nivå. Men små endringar ein stad i systemet kan også skape store endringar andre stader i systemet. Glosvik (2007) siterer Weick(1969) når han seier ”*alle organisasjonar er eit produkt av korleis medlemmane tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid eksisterer dominerande samhandlingsmønster og tankemønster, og det er desse som må bearbeidast dersom ein organisasjon skal forandre seg – eller lære. Systemisk tenking handlar om å forstå si eiga rolle i slik bearbeiding*”.

Personleg meistring handlar om å utvikle ein realistisk innsikt i seg sjølv, finne ut kva som er viktig for ein, slik at ein utviklar vilje til å skape dei resultat ein verkeleg ynskjer. Senge meiner at dette er ein føresetnad for at heile organisasjonen skal lære. ”*A organization’s commitment to and capacity for learning can be no greater than of it’s members*” (Senge 1999 sitert i Lillejord 2003) Dette inneber at ein har mot til å gå heilhjarta inn for å finne nye vegar, tore å bryte mønster og danne eiga visjon om framtida. Visjonsbygginga handlar om å utvikle eit indre kompass som gir handling retning. Då kan ein tore å kaste seg ut i det ukjente. Ein har ikkje anna kontroll enn den ein skapar med eigne tankar. Når ein har sett ord på det ein ynskjer å strekkje seg etter, vert det ei indre spenning mellom visjon og verkelegheita. Det er dette som vert drivkrafta i personleg utvikling.

Felles visjonar handlar om å formulere ei retning med sterke felles røter, ein underliggjande dimensjonen som held gruppa saman. Det handlar om å gjere folk i stand til å tenkje sjølv om si rolle i organisasjonsforandring. (Glosvik 2007) Skil dette lukkast, må ein føre meiningsfulle samtaler om korleis ein skal jobbe i denne ”fellesmodusen” og så handle med denne heilskapen som rettesnor. ”*Sharing a vision, then, is been able to see each other, as well as envisioning common goals*” (Wenger 1998) Kvaliteten på dialogen vil vere heilt avgjerande. Dialog føreset ekte deltaking. Her kan alle vere med å påverke eige arbeid, men det er og ei ansvarsside, medansvar for eigen organisasjon. Felles visjonsbygging bør kome som ei vidareføring av arbeidet med personleg meistring og individuell visjonsbygging.

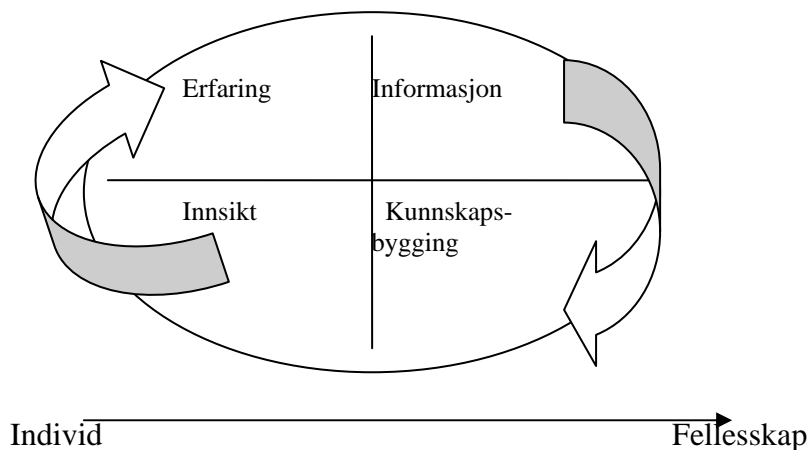
Mentale modellar handlar om korleis vi tenkjer, kva bilete vi har av den verda vi er ein del av, (organisasjonen, jobben, metodane våre,osb..) Dersom dette biletet vert endra, endrar vi også dei tankemønstra som styrer handlingane. Det er ei grunntanke at menneske handlar ut frå si eiga forståing av røyndomen meir enn frå reglar og påbod (Scherp og Sara Uhnnoo, 2001). Det vert difor viktig at mennska i ein lærande organisasjon har ei felles forståing av oppdraget. Det baner veg for samhandling og

felles læring om korleis ein kan realisere oppdraget. Igjen vert dialogen ein viktig reiskap. Det vert viktig at medlemmane i ein organisasjon kan setje ord på kva ein tenkjer og kunne dele det med andre. Ei spesiell utfordring vert å stille spørsmål som bidreg til djupare forståing av eigen tankegang og avdekke mentale modellar som kan stå i vegen for evna til å endre seg.

Læring i lag handlar om å forankre handlingar gjennom konstruktive samtaler om "kvifor", Når refleksjonane våre vert utfordra, kan mønstre som bør brytast for å bli betre, bli avdekka. I neste omgang handlar det om å koordinere handlingane. Senge bruker ordet "alignment" – å kome på linje med, når han snakkar om det å få egne erfaringar og kunnskap til å passe inn i det som vert forventa i ein praksisfellesskap. I dette arbeidet let ein kollektive tenking bli til kollektiv kompetanse og kollektiv handling, Det er ikkje snakk om kollektiv handling ut frå regelstyring, men gjennom dialog.

Ulike læringsformer

Skal ein leggje til rette for læring, må ein i følge Wenger (1998) leggje til rette for læringsformer som utviklar innsikt gjennom kollektiv kunnskapsbygging. Wells(1999) framstiller læring som ein spiral med fire ulike former: Erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt.



Figur 6.3: Fire ulike læringsformer (Etter Wells, 1999)

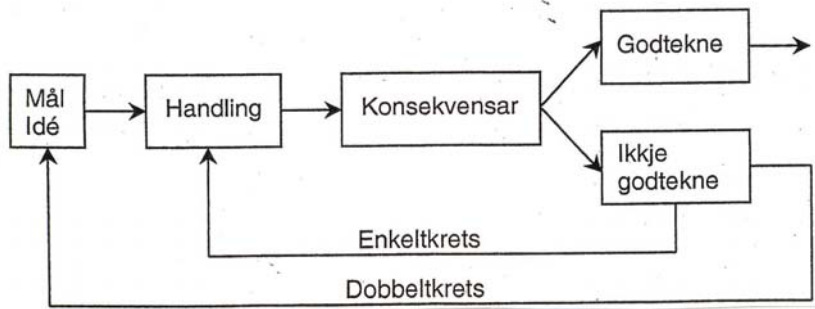
Erfaring er den meining individet utviklar gjennom å delta i ulike fellesskap over tid. Den er sosial fordi den vert utvikla gjennom sosial interaksjon, men den er samtidig individuell og unik fordi ein har ulik erfaringsbakgrunn. Dette fører til ei større breidde i erfaringsfellesskapen. Informasjon er andre menneske sine meiningar og fortolkingar av erfaringar. Desse vert formidla gjennom alt frå samtalar til skriftleg materiale. Som lærar får ein ofte tilgang på nye idear og ny kunnskap gjennom kurs og nettverk.

I kunnskapsbygging bruker individa erfaringane og informasjonen for å utvikle forståing og handling knytta til den aktuelle aktiviteten. Gjennom ulike nivå for refleksjon vert kunnskapen gjort eksplisitt i den sosiale fellesskapen. Fellesskapen vert då ein arena for både individuell og kollektiv kunnskapsbygging. Innsikt er resultat av ein læringsspiral der det å "kunne" begynner med personleg erfaring. Dei personlege erfaringane vert gjennom kunnskapsbygging og i møte med informasjonsressursar transformerte slik at tolkingsrammene som grunnlag for meiningsdanning og handling i nye situasjonar, vert utvida.

Læring på fleire nivå

Bateson (1972) opererer med læring på 3 nivå.. 1. nivå handlar om å reagere korrekt ved rutiner, å gjere ting rett. På organisasjonsnivå handlar det om å vedlikehalde systemet og den dagleg drifta. Handlingsrepetoaret er prega av orden og struktur. 2. nivå er prega av at ein endrar handling ut frå erfaring. På organisasjonsnivå dreier det seg om å få ting til å fungere ved hjelp av små justeringar. På 3. nivå blir ein utfordra på meining. Endring skjer med bakgrunn i meiningsdanningsprosessar. På organisasjonsnivå vil endring skje ved at ein stiller fundamentale spørsmål kring idéen bak handlinga.

Bateson sine tankar er vidareførte hos Argyris og Schön (1978). Dei set fokus på at det ikkje er nok å gjere tinga rett. Ein må og sørge for å gjere dei rette tinga. Dette vert framstilt gjennom teorien om enkelkrinslæring, dobbelkrinslæring og deuterolæring. I enkle saksforhold blir feil retta opp ved å endre handling, medan grunnleggjande trekk vert som før (enkelkrinslæring). Ved dobbelkrinslæring søker ein også å endre mål, verdiar og normer. Det går på djupare trekk ved organisasjonen. Ein justerer handlingar på grunnlag av erfaringar og refleksjon.



Figur 6.4: Enkelkrins- og dobbelkrinslæring etter Argyris og Schön (1996)

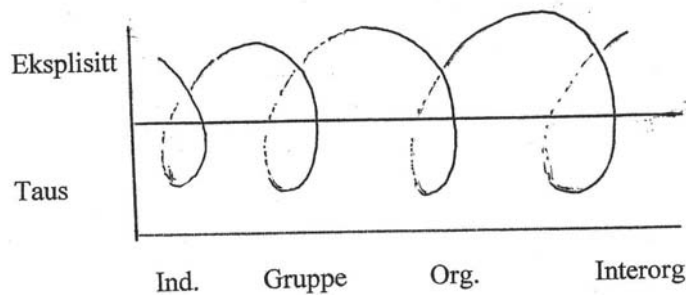
Deuterolæring handlar om å sjå samanhengar mellom enkelkrinslæring og dobbelkrinslæring og vite når det er nyttig å bruke kva. Dette er nivået for å lære å lære. For å få det til må ein leggje vekt på proaktive arbeidsformer, ha kollektive utviklingstiltak og leggje til rette for og gi støtte til at arbeidsfelleskap kan utvikle seg gjennom kritisk analyse og refleksjon over praksis.

Taus kunnskap

Den tause kunnskapen er ”i oss”. Den er personleg, men ofte lite bevisst. Den styrer og kjem til uttrykk i utøving av praksis. Det dreier seg om ferdigheiter og forståing og mentale bilete. Nonaka og Takeuchi(1995) meiner at organisasjonen sin kunnskap for det meste er taus.

For utvikling og spreing av kunnskap er språk eit viktig verky, men det skjer også gjennom sosialisering. Ein kjem inn i ein kultur prega av eit sett med styrande verdiar, normer, haldningar og kunnskap. Dette er taust, men du observerer, imiterer og erfarer i samhandling med andre ”erfarne” lærarar, på godt og vondt. – Du vert knytt til skulen sin opplæringstradisjon. ”Slik gjer vi det her.”. Møte mellom gamal taus kunnskap og den einskilde sin innsikt og erfaring eller behovet for fornya kompetanse kan difor føre til konflikt. I ein endringssamanheng vert det viktig at lærarane vert meir bevisste på kva som styrer åtferda., at det vert sett ord på denne institusjonaliserte kunnskapen, for først då kan den bli gjenstand for vurdering og fornying. Det må gjevast tid til dialog og djupare refleksjon slik at kunnskapen vert eksplisitt og kan kommuniserast til andre.

Nonaka og Takeuchi(1995) argumentere på same måte som Wells (1999) for verdien av at kunnskapsutviklinga skjer i vekslinga mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon og ved at taus kunnskap og eksplisitt kunnskap vert gjenteke i samspel mellom aktørar frå individnivå til gruppe-, organisasjons- og interorganisasjonsnivå.



Figur 6.5: Kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995)

Nonaka og Takeuchi får fram dynamikken i kunnskapsutviklinga og heilskapstenking kring kunnskap og læring gjennom å framstille den i ein spiralforma ”tredimensjonal” modell der overgangane mellom taus og eksplisitt kunnskap vert sett i høve til ulike aktørar i verksemda.

6.4 Leiing i lærande organisasjonar

Ulike leiarroller

Strand ser organisasjonar som ein sum av funksjonar. Han har laga ein modell som skildrar dei ulike funksjonane som organisasjonen må ta vare på og utvikle ut frå sin kontekst. Som ein følgje av dette har også leiaren ulike roller. Han kallar funksjonane: produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap. Produksjon er retta mot mål og resultatoppnåing, og leiarrolla vert prega av å få fram mål for prestasjonar, planleggje og sørge for problemløysing og resultat. Administrasjonen legg vekt på byråkratiske og administrative rutiner. Leiarrolla vert å oppretthalde den daglege drifta. Integrasjonsfunksjonen handlar om å byggje fellesskap og skape sosiale normer. Leiarrolla rettar seg mot menneskene i organisasjonen og samspelet mellom dei. Entreprenørskap er ein funksjon for nyskaping og endring.

Stortingsmelding 30 (2003-04) signaliserer ei utvikling av skulane til lærande organisasjonar der ein ikkje berre rettar merksemda mot elevane si læring, produksjonsfunksjonen, men også mot personalet si læring gjennom å satse på relasjonsbygging og fornying. Skuleleiinga er her sentral. Strand framstiller kor mykje og kva leiaren kan påverke i følgjande modell:

<p>Få til fellesskap</p> <p>Leiaren kan påverke:</p> <p>Mål, motivasjon, arbeidsdeling</p> <p>Tolking av gruppenormer</p> <p>Moral</p> <p>0-50% I= integrasjon / medverknad</p>	<p>Få til fornying</p> <p>Leiaren kan påverke:</p> <p>Belønning, risiko, val av satsingsområde, val av medarbeidarar</p> <p>10-50%</p> <p>E = Entreprenørskap /innovasjon</p>
<p>A= Administrasjon</p> <p>Få det administrative til å fungere</p> <p>Leiaren kan påverke:</p> <p>Korreksjon av feilskapande rutinar, tilpassing av rutinar, nytolking av / nye rutinar, unntak</p> <p>2-5%</p>	<p>P= produksjon</p> <p>Få undervisninga til å fungere</p> <p>Leiaren kan påverke:</p> <p>Fagleg standard, stimulere faglege talent, kopling i arbeidsprosessar, kanalisere krav frå oppdragsgjevar</p> <p>2-10%</p>

Tabell 6.1: PAIE – modell Område som kan påverkast (Strand 2007)

Ein ser at dei styringssignala som er komne om utvikling av skulen som lærande organisasjon og eigenskapar ved skuleleiarrolla fell inn i dei øvre felta i Strand si framstilling, altså innanfor dei funksjonane der ein kan påverke folk sine tankemønster, og dermed korleis dei handlar.

Ut frå Senge si systemiske tenking vil den formelle leiaren på lik line med dei andre i organisasjonen ha ei utfordring i å forstå si eiga rolle i bearbeiding av dei dominerande samhandlingsmønstra og tankemønstra i organisasjonen. Glosvik (2007) Sidan den formelle leiaren er ein del av den lærande organisasjonen, må leiaren også nytte dei fem disiplinane for å lukkast. Personleg meistring og felles visjonsbygging vil vere hovudelement også for han. Men skal tankane til den formelle leiararen spreie seg til andre, må han involvere og delegere, lage plass til mange. Leiaren må dyrkar sjølvstende og initiativ. Det vert bygd arenaer for læring og vekst. Ein byggjer ned kontrollrutinar og byggjer opp system for proaktive handlingar. Dette er meir enn å dele ansvar. Leiing kjem til uttrykk mellom aktørar som saman prøver å realisere skulen sine mål.

Distribuert leiing

Distribuert leiing fekk fotfeste i organisasjonsteori tidleg på 90-talet. Det viktigaste bidraget er ei vending frå leiing fokusert på det formelle leiarar gjer, til leiing som følgje av samhandling mellom ulike aktørar i organisasjonen. Grønn og Spillane (2002) har gjort omgrepet relevant for forskning av skuleiing. Spillane meiner at forskning om skuleleiing må ta utgangspunkt i dei fysiske handlingane og dei mentale prosessane som

vert utøvde. Spillane flyttar fokuset frå den formelle leiaren og til kva aktørane gjer i samhandling og korleis dei nyttar dei ressursane dei har til rådvelde innanfor den konteksten dei utøver leiing i.

Gronn syner fleire måtar å forstå omgrepet på. Han meiner at leiing kan oppstå gjennom spontant samarbeid der utfordringa er å løyse ei oppgåve. Når oppgåva er løyst går individa frå kvarandre. Leiing kan også syne seg der to eller fleire over tid utviklar tillit og nære arbeidsrelasjonar. Dette minner om Wadel og Wenger sine arbeidsfellesskap, uformelle, lite synlege og symmetriske. Ein tredje form er institusjonalisering av relasjonar og struktur, t.d. i team eller fagseksjonar. I ein skule betyr dette at det er mange som utøver leiing i høve til bestemte oppgåver. I alle desse relasjonsforholda er fokus på menneska i organisasjonen der leiing oppstår gjennom dei handlingane den er ein del av. Ein forstår leiing som aktivitet, og ikkje berre knytt til det formelle leiarar gjer og tenkjer.

”I eit distribuert perspektiv forstås ledelse som et nettverk av aktørers handlinger og operasjoner, kulturelle redskaper som medierer handlingene, og den aktuelle realiseringen av regler og arbeidsdeling, som til sammen skaper betingelser for undervisning og læring” (Møller 2006, s.145)

Ein slik definisjon gjer det naturleg å søkje mot det som vert kalla aktivitetsteori.

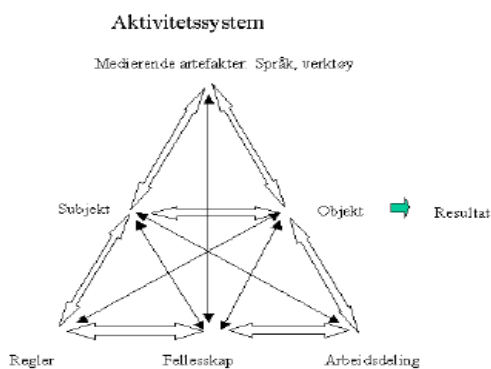
Aktivitetsteori

I følge Engstrøm (2001) er aktivitetsteori eit teoretisk rammeverk som ser på organisasjonen som eit ”økologisk” system, der alt heng saman. Den gjer det mogeleg å studere og forstå ulike former for menneskeleg praksis og korleis ulike individuelle og sosiale aktivitar er vovne saman. Aktivitet kan heller ikkje analyserast eller forståast utanfor den konteksten der den skjer. Aktivitetsteori er ein reiskap til å skildre kontekst, situasjon og praksis. Når vi skal analysere menneskeleg verksemd, må vi ikkje berre undersøkje dei aktivitetane som menneske engasjerer seg i, men kven dei er, kva mål og intensjonar dei har, kva ting og produkt som kjem ut av aktiviteten, dei reglane og normene som styrer aktiviteten og den større samfunnsmessige og historiske samanhengen den skjer i.

Aktivitetsteori kan sjåast på som eit sosiokulturelt verkty. I dei seinare åra har forskning ofte nytta dette perspektivet ved fokusering på innovasjonsprosessar og læring. (Ottesen og Møller 2006) I denne forskinga er det ein grunnleggjande føresetnad at aktiviteten er analyseininga. Det betyr at handlingane er retta mot noko som ein

ynskjer å endre, utvikle eller vedlikehalde gjennom aktiviteten. Leiing og læring må sjåast på som ein del av aktiviteten og noko som oppstår gjennom aktiviteten. Leiing og læring vil få ulike uttrykke når ein endrar ulike element i systemet. I den øvre delen av modellen utspelar leiing seg. Her er det at ein eller fleire personar tek ulike reiskaper i bruk for å endre "noko" t.d. undervisningspraksisen i matematikk der resultat skal vere å betre resultat og få fleire som vel realfag. Handlingane rettar seg mot eit objekt, som skal endrast. Dersom behova til ulike aktørgrupper er ulike, vil dei definere objektet ulikt. Dette kan føre til at det er nødvendig å analysere fleire system. Det kan vere i skjeringpunktet mellom ulike aktivitetssystem at ein finn den kreative spenninga, drivkrafta til reell endring. Gjennom reglar, fellesskap og arbeidsdeling vert handlingane knytta til den kollektive konteksten. På denne måten kan modellen synleggjere leiing som distribuert ved at den oppstår gjennom eit samspel av handlingar som er kollektivt forankra.

Tenkinga kan først attende til m.a. Vygotsky og Lejontjev og til sosiokulturell læringsteori. Vygotsky skapte omgrepet mediering. Han meinte at handling ikkje berre er ein respons på stimuli, men at menneskelege handlingar er medierte (formidla) gjennom ulike reiskapar. Leontjev byrja å sjå på dei komplekse relasjonane mellom subjektet og det fellesskapet han/ho tilhørde. Engstrøm har utvikla ein modell som syner dei ulike elementa.



Figur 6.6: Engstrøm sin aktivitetssystemmodell

Engstrøm tek utgangspunkt i Leontjev's trekant som illustrere forholdet mellom det handlande subjektet, objektet for handlinga og medierende reiskap(strategiane/metodane/verktøy), men han utvidar modellen for å kunne forstå forholdet mellom slike isolerte handlingar og dei kulturelle aktivitetane som desse handlingane er samanvede

med. Verdiar er den grunnleggjande forståinga som kjem til uttrykk i mål, verdiar og normer. Den vil vere vegvisar for åtferd, kva vurderingar ein skal gjere, eller kva haldningar ein skal ha. Arbeidsdeling/struktur omfattar både beslutningsstruktur, oppgåvefordeling og kommunikasjonsstruktur. Fellesskap/relasjonar er dei mellommenneskelege tihøva som m.a. er knytt til samarbeid, konflikt, makt, motivering, tillit, støtte og forplikting. Alle strekane på kryss og tvers i modellen syner relasjonar mellom dei ulike sidene i systemet. Aktivitet er langtidsprosess som vert gjennomført ved hjelp av fleire handlingar og operasjonar. Ein aktivitet kan difor bestå av fleire delprosessar eller handlingar. Medan aktiviteten er retta mot objektet som motiverer heile aktiviteten, så er handlingane medvitne, målstyrte delprosessar av aktiviteten. Handlingane består av operasjonar. Operasjonane er umedvitne og automatiserte.

Teorifeltet - eit godt utgangspunkt?

Ut frå styringssignala eg gjord greie for i innleiinga er målet for matematikksatsinga ikkje berre å endre undervisninga til einskildlærarar, men å endre heile undervisningskulturen. Men den gode praksis kan likevel ikkje bli vedteken av staten eller Kommunens sentralforbund, den må skulen si eiga leiing og lærarane sjølv utvikle. Perspektiv på skulen som "lærande organisasjon" vil difor vere sentralt. Dei ulike teoriene som eg har gitt eit innblikk i, kan kvar for seg og saman gje eit bidrag til å skape eit "kart" over ein kunnskapsutviklande læringskultur, kva som kjenneteiknar den og samanhengen mellom vesentlege faktorar.

Kulturmodellen til Valdermo og Eilertsen kan danne basis i skildringa av ulike element i læringskulturen. Schein og Strand sine teori om kultur vil kunne gi omgrep til og kaste lys over dei utfordringane som oppstår i arbeidet med endring av dei dominerande samhandlingsmønstra og tankemønstra i kulturen. Wadel sine tankar om dei kollektive læreprosessane og Wenger sin teori om praksisfellesskap kan vere med på å utdjupe desse utfordringane.

Skal matematikkundervisninga bli endra, betyr det at det må skje både individuell og kollektiv kunnskapsutvikling i skulen sitt vaksne miljø. Eg trur konstruktivistiske perspektiv for å beskrive og forstå prosessane saman med Senge sin systemiske teori om "lærande organisasjonar" kan liggje i botnen for ei forståing av korleis einskildelement heng saman med heilskapen. Medan andre teoriar om læring

som Wells sine ulike læringsformer, Batson sine ulike læringsnivå, Argyris og Schön sin teori om enkel- og dobbelkrinslæring og Nonaka og Takeuchi sine tankar om betydning av kunnskapsutvikling i veksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon kan gi omgrep til og innsikt i viktige kjenneteikn ved læringsprosessar på organisasjonsnivå.

I ei empirisk undersøking er målet å samle inn og bearbeide kvalitative data om læreprosessane og vilkåra for dei slik dei syner seg på nokre skular som har lukkast med å forankre kunnskap om ny matematikk i skulen sin praksis.

Engstrøm sitt rammeverk for ein heilskapleg analyse av ein aktivitet retta mot eit objekt er eit verktøyet som kan nyttast som rammeverk for innsamling og systematisering av data, samtidig som den er bevisstgjerande for å kunne oppfatte dynamikken i organisasjonen. Gjennom dette kan ein undersøkje og skildre dei aktivitetane som menneska i skulen engasjerer seg i for å forankre ny matematikkdiraktikk i skulen sin praksis, men og kven dei er, kva mål og intensjonar dei har, kva ting og produkt som kjem ut av aktiviteten, dei reglane og normene som styrer aktiviteten og konteksten den skjer i.

Sidan handlingar er vovne saman med den kulturelle aktiviteten dei er ein del av, vil eg bruke dei tidlegare nemde teoriane og omgrepa som koplar læringsprosessane og vilkåra for at dei skal finne stad. Menneska i skulen, rollene dei har og korleis samhandlingane oppstår og fungerer kan skildrast og tolkast ut frå Senge sine ”fem disiplinær” og Wenger og Wadel sine tankar om relasjonar og lærande fellsskap

”Subjektet” er den eller dei som set i gang og følgjer opp ulike tiltak for å få etablert ny kunnskap om matematikkdiraktikk i skulekulturen. Dette elementet handlar om leiing og korleis den formelle leiaren handterer leiing og korleis leiing kjem til uttrykk mellom aktørar som saman prøver å realisere skulen sine mål. For å beskrive og forstå prosessane kan ein her nytte tankar frå Strand sin PAIE-modell, Senge sine ”fem disiplinær” og Gronn og Spillane sin teori om distribuert leiing.

Objektet som handlingane er retta mot, endring og vidareutvikling av skulen sin praksis, kan skildrast og tolkast i lys av styringssignala og Senge sin systemteoretiske tenking.

Claus Røynesdal:

7. Rektor som kommunal leiar

I etterkant av innføring av ny kommunelov i 1992 skjedde eit hamskifte i den kommunale organiseringa. Eit fleirtal av kommunane innførte etter kvart ein New Public Management (NPM) inspirert organisasjonsmodell, med flat struktur og to nivå for mynde og avgjersle (KS FOU 2005 s. 5). Denne nye modellen får også konsekvensar for skulane. I den nye modellen har rektor ansvar for pedagogikk, økonomi og personale, medan han i den gamle hovudutvalsmodellen var fremst blant likemenn som pedagogisk leiar. Skilje mellom NPM- inspirerte modellar og tradisjonell forvaltning fører til ulike brytingar for rektor. Jorunn Møller syner til at rektorane i dag opplev ein verdikonflikt mellom den samfunnsrelaterte ansvarsplikta dei skal handheva i kraft av skulen sitt mandat, og den økonomisk tufta resultatorienteringa som overordna nivå i kommunen etterspør (Møller 2004 s. 213). Kvardagen er prega av spenninga mellom stabilitet og forandring. Dette dilemmaet, hevdar Møller, må: *”forstås i lys av den lokale organiseringa i kommunene”* (Møller 2004 s. 187).

På oppdrag frå Kommunenes Sentralforbund har SINTEF forska på kommunane si satsing på leiing og rolla til rektor. I konklusjonen heiter det at eit fleirtal av rektorane og kommunane vurderer ressursituasjonen som tilfredsstillande, og peikar i staden for på: *”organisatoriske grep på den enkelte skole for å bidra til å utvikle skoleverket vidare. Det mest aktuelle er å delegerare ansvaret på skolen til team av lærere, og å stimulere lærerene til å samarbeide mer om undervisningen”* (KS FOU 2005 s. 10). Svaret er altså meir delegering og meir NPM- inspirert forvaltning. Kommunane vurderer samarbeidet på skulen, rektor si rolle og godt samarbeid mellom kommunen og skulen som viktigare for å utvikle skulen enn god økonomi (KS FOU 2005 s. 5). Møller etterlyser derimot eit kritisk fokus på korleis kommunane tek i vare samfunnsmandatet som skuleeigar (Møller 2004 s. 213). Rapporten frå SINTEF står i motstrid med Møller sine synspunkt. Ho peikar på eit aukande problem i offentleg sektor med eit stadig fokus på *”sparing og nedskjæring”* – som er blitt eit mål i seg sjølv. Dette påverkar rektor sin relasjon til sine overordna; han opplever seg som forsvarar av det pedagogiske innhaldet mot kommunen sitt ein-sidede fokus på økonomi (Møller 2004 s. 166). Ho peikar på at det hjå rektorar eksisterer manglande fagleg tiltru til dei som har ansvaret for skulen i kommunane (Møller 2004 s. 213). Det herskar med andre ord ulike og motstridande

synspunkt på korleis kommunane forvaltar rolla som skuleeigar. I dette kapitlet er temaet kommunal organisering og korleis denne påverkar rolla til rektor. ***Kva har kommunal organisasjonsform å seie for leiarrolla til rektor?***

7.1 Det historiske bakteppet

Med formannskapslovene av 1837 fekk det lokale sjølvstyret i Noreg si "grunnlov". Grunnlova av 1814 knesette folkesuverenitetsprinsippet for styringa av staten, men sa ikkje noko om lokalstyringa. Her vart styringsformene frå eineveldet framleis gjeldande. I dag er kommunane hovudleverandørar av service til innbyggjarane, samstundes som dei er vitale organ for det lokale sjølvstyret og demokratiet. Tom Christensen m.fl. hevdar at kommunane og fylkeskommunane er dei viktigaste organa for den offentlege oppgåveløysinga i Noreg (Christensen m.fl. 2002 s.148). Rammene for og til dels innhaldet i det kommunale sjølvstyret er forankra i spesiallover. Slik sett avvikar vi frå dei andre nordiske og dei fleste vesteuropeiske landa, der dei kommunale institusjonane har ei forankring i grunnlova. Dette har truleg ikkje noko avgjerande effekt på demokratiets virkemåte, men peikar på kommunen sin direkte underordna status i høve sentrale styresmakter. Kommunane er deler av det samla statlege styringssystemet, og Stortinget kan til ei kvar tid gripe inn i både den overordna organiseringa av kommunesektoren og den konkrete verksemda som kommunane forventast å vere engasjert i (Hansen 2005 s. 184).

Det er store skilnader både i tenestenivå, ressursgrunnlag og preferansar mellom kommunane. Dette er eit av hovudgrunnlaga for kommunesektoren, av di pålegg frå staten retta mot kvantum og kvalitet vil gje eit velferdstap (Jenssen og Robertsen 2000 s. 25). Christensen m.fl. ser ei normativ argumentasjon for nærleik, uttrykt i førestillinga om at offentlig forvaltning og tenesteyting blir *kvalitativt betre* dersom utforminga blir bestemt av de som skal bruke tenestene. Dette er eitt argument for at styring og forvaltning bør skje gjennom kommunane (Christensen m.fl. 2002 s. 148).

Makt- og kompetansefordelinga mellom stat og kommune har endra seg kontinuerleg sidan 1837, og relasjonane mellom forvaltningsnivåa har aldri vore fastfrost. Det har herska ei rekkje motstridande syn på balansen mellom *lokalt handlingsrom*; i kva grad kommunane skal kunne foreta sjølvstendige prioriteringar og *nasjonal integrasjon*; i kva grad kommunane skal utføre politikk bestemt på nasjonalt nivå (Fimreite, Flo og Tranvik 2002 s. 3). Anne Lise Fimreite, Yngve Flo og Tommy

Tranvik definerer dei som etterspør store einingar og nasjonal integrasjon som *storskalatilhengar*, og dei som vil framdyrke det lokale handlingsrommet som *småskalatilhengarar*. Småskalatilhengjarane vil framheve deltaking og kjennskap til lokale tilhøve som det overordna verdigrunnlaget for kommunen (Fimreite, Flo og Tranvik 2002 s. 5). Fimreite og Flo skildrar ei utvikling i tre steg av kommuneinstitusjonen frå 1837 og fram til i dag: 1. *Den autonome* (fristilte) kommunen hadde si stordomstid fram til den andre verdskrigen. 2. Etter 1945 vaks det fram eit nytt kommuneideal: *Forvaltningskommunen*. I den sosialdemokratiske velferdsstaten vart kommunen eit viktig statleg verkty for utbygging av standardiserte tenester til innbyggjarane i heile landet. 3. Den siste typologien vaks fram mot slutten av 1980 talet og byrjinga av 1990 talet: *Effektueringskommunen*. Her skal kommunen først og fremst effektuere lovpålagde gode og individuelle rettar, medan lokale politiske prosessar i aukande grad vert nesten som eit *hinder* for effektivitet og kvalitet (Fimreite og Flo 2003 s. 310 ff.). Storskalatilhengjarane legg ikkje like tung vekt på lokaldemokratiet. Effektiv oppgåveløysing og tilfredsstilling av behova i samfunnet krev at kommunane sitt vern mot staten vert svekka, slik at nasjonale ressursar kan samordnast og nyttast til det beste for heile nasjonen. Fimreite, Flo og Tranvik hevdar at storskalatilhengjarane ynskjer ein effektueringskommune, og at forvaltningskommunen er ei blandingsform kor den nasjonale integrasjonspolitikken er utforma slik at den i stor grad tek høgde for eit lokalt handlingsrom (Fimreite, Flo og Tranvik 2002 s. 11).

Det er vorte hevda at det i staden for *lokalt sjølvstyre* er meir rett å nytte omgrepet *lokalt folkestyre*, all den tid kommunal autonomi er grader av autonomi og sjølvråderett som i røynda er avleia statsmakt (Christensen m.fl. 2002 s. 153). Dette er med å forklare trekka i det kommunale janusandletet: Kommunen skal på same tid uttrykke og gjennomføre lokale mål og preferansar, samstundes som den skal vere reiskap for iverksetjing av nasjonal politikk på ulike område (Christensen m.fl. 2002 s. 155). Staten kan seiast å spele fire roller overfor kommunane: 1. Ei partnerskapsrolle som syner at båe skal vere opptekne av å realisere felles mål, 2. Ei rettleiings- og tilsynsrolle som skal sørge for etterleving av statlege mål og reglar, 3. Ei ombodsmannsrolle som skal tryggje individets rettstryggleik og 4. Ei evalueringsrolle som skal sjå til at måla vert innfridde (Moe 2002 s. 65).

I Berge Furre si språkdrakt fell forvaltningskommunen saman i tid med "*den sosialdemokratiske orden*", ei tidsepoke med sosialdemokratiet og blandingsøkonomien si glanstid. Denne perioden var prega av ei vidtgåande semje om sosial rettferd,

utjamning, korporative løysingar og eit nettverk av velferdsinstitusjonar til å tryggja borgarens liv og utvikling (Furre 1992 s. 248). Effektueringskommunen sin tidsalder tek til parallelt med epoken Furre kallar ”*marknadens år*”. Nye ideologiske vindar bles over landegrensene, medan sjølvtiliten minka hjå planleggjande styresmakter. Konkurransen vart ei viktigare dygd enn solidaritet, og konflikten auka mellom marknadsideologi og likskapsideologi. Då oppbygginga av velferdssamfunnet vart ”fullført”, og velferdsstaten stod ferdig utbygd i eit overflodssamfunn – mista han moralsk berekraft og tok til å forvitne (Furre 1992 s. 419 ff.) Trua på marknaden auka parallelt med eit veksande ynskje om å organisere offentleg forvaltning på nye måtar, til dømes NPM.

7.2 Kommunal forvaltning er lokal disponering av ressursar

Det har skjedd ei endring i måten staten styrar på, frå ei ordning der staten gjennom reglar gav detaljerte oppskrifter på korleis kommuneleddet skulle organisere arbeidet, til ei meir målstyrt form som gir kommunane større fridom til å velje korleis måla skal bli innfridde (Moe 2002 s. 64). Føremålet med innføring av nytt inntektssystem og ny kommunelov i 1992 var å auke desentraliseringa av avgjerslesmyndet, i tillegg til å ansvarleggjere lokalpolitikarane (Jenssen og Robertsen 2000 s. 95). Oddbjørn Bukve ser denne fristillinga av kommunane på bakgrunn av at velferdsstaten er i krise, at vi har nådd ei grense for omfanget av og effektiviteten i sentraliserte styrings- og velferdsordningar. Å gje kommunane meir spelerom var ein måte å finne nye løysingar på (Bukve 2000 s. 179).

OECD hevdar at vi er i ferd med å etablere ein *læringsøkonomi* der suksessen til personar, verksemder, regionar og land meir enn noko anna er avhengig av evna til å lære (Hargreaves 2003 s. 40). I dette kunnskapssamfunnet fokuserer alle organisasjonar sterkare på måten dei arbeidar på. Det vil mellom anna seie kontinuerleg fokus på produktfornyng og opparbeiding av arbeidskulturar med omstillings- og fornyingsevne (Hargreaves 2003 s. 11). Harald Baldersheim hevdar at kunnskap er den viktigaste produksjonsfaktoren og det viktigaste konkurranseføretrinet, også i kommunal sektor. Men ikkje alle individ og lokalsamfunn er like dyktige til å gjere seg nytta av denne faktoren. Evna til å nyttiggjere seg kunnskap heng saman av den tilgjengelege humankapitalen, det vil seie kunnskapsnivå og kreativitet (Baldersheim 2005 s. 107). Baldersheim hevdar at det først er når kommunane kjem i økonomisk press at dei er

kreative med organisasjonsutvikling. Når det gjeld faktiske endringar kan vi dele dei i tre kategoriar: 1. Omfordeling av ressursar, 2. Økonomiske innstrammingar, og 3. Innovative endringar. Innovative endringar omfattar nye organisatoriske løysingar, kompetanseheving, omlegging av mål og nye måtar å løyse oppgåver på (Monsen 2003 s. 214). Endring skjer først når vi har vore gjennom prosessar som endrar på forståing, haldningar, verdiar og meiningar, og som resulterer i at medlemmane i organisasjonen vel og handlar på måtar som avvik frå det dei gjorde tidlegare (Finstad og Aarsther 2003 s. 16).

SINTEF og Ressurssenter for omstilling i kommunene (RO) gjennomførte i 2004 ei undersøking i 29 sjukeheimar der utgangshypotesen var: "Dess betre bemanning, dess betre kvalitet på dei samla tenestene".¹¹ Undersøkinga gav ikkje støtte til hypotesen, og det er ikkje grunnlag til å seie at dess fleire medarbeidar ein har, dess betre kvalitet får ein på tenesta. RO meiner at arbeidsmiljø, leiing, organisasjonskultur og personleg dugleik er viktigare kvalifikasjonsfaktorar enn bemanningsnorma. RO hevdar at: "*Mange er for opptatt av antall ansatte og har for lite fokus på å skape et kompetanseutviklende arbeidsmiljø*" (Nyhetsbrev nr. 4 - 2004). Det er grunn til å tru at dette resultatet også har relevans for skulen.

Pedagogisk utvikling i kommunal forvaltning

Kunnskapssamfunnet må forståast som eit læringssamfunn der det stillast vedvarande krav til kreativitet og oppfinning. Stabilitet er eit temporært fenomen, hevdar Morten Levin og Roger Klev. Vi er i ein straum av endring, men vi vel ofte bort endringar for å oppleve det trygge i det som vi kjenner frå før og det som allereie er etablert. Det er lett å framelske eit fokus på eit "stillbilet", der det dynamiske og endringane er forsvunne. Ynskje om alltid å skape stabile og faste relasjonar og strukturar er difor ei grunnleggjande misforståing (Levin og Klev 2006 s. 12). Førestillinga om at staten kan skapa eit likeverdig skuletilbod gjennom detaljregulering og detaljstyring er erstatta med tillit til at den einskilde skuleeigar, skuleleiar og lærar sjølv har dei beste føresetnadene for å vite korleis god undervisning og læring kan leggjast til rette og gjennomførast innafør rammene av nasjonale mål (Aasen 2006 s. 30).

I dag skal ikkje elevane lære eit fasttømra pensum eller avgrensa fakta. Samfunnet endrar seg så raskt at mykje av det ein lærar i dag, er lite gangbart i morgon.

¹¹ Oppdragsgjevarane var Lægeforeningen, Sykepleierforbundet og Fagforbundet.

Vi fekk ein ny læreplan i 2006 for at skulen skal møte desse utfordringane. Hovudføremålet er at: ”Skolen skal ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” (St. meld. 30 2002 – 2004 s. 3). Kunnskapsdepartementet vil løyse opp i tradisjonelle strukturar og arbeidsmåtar på skulane, og ser at kunnskapssamfunnet er ei forskyving frå industrisamfunnet si hierarkiske og regelstyrde organisasjonsstruktur til ein meir fleksibel og lokalt tilpassa organisasjon (St. meld 30 2003 – 2004 s. 23). Departementet skildrar tre føresetnadene for å lukkast: Først og fremst må lærarane og skuleleiarane ha den naudsynte kompetansen. Dinest må skulane ha kunnskap om sterke og svake sider ved si eiga organisasjon, og kva tiltak som kan føre til betring. I tillegg må skulane utvikle ein kultur for kontinuerleg læring og utvikling (St. meld 30 2003 – 2004 s. 24). Forsking har dokumentert at skular som utviklar ein felles kultur, ei tydeleg pedagogisk leiing og eit høgt ambisjonsnivå, lukkast betre med kjerneoppgåvene sine enn andre skular (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 84). Utdanningsdirektoratet peikar på at det er kommunane med fleire enn 10 000 innbyggjarar som satsar mest på leiing (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 80). Det kan tyde på ein viss føremon med storskalaforvaltning?

I 2003 gjennomførte Nordlandsforsking undersøkinga ”Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen – en kunnskapsstatus”. Dei fann at dei største hindringane for å få til kvalitetsutviklingsarbeid i skulane er kapasitet ved den einskilde skule, kapasitet i skuleadministrasjonen, avtaleverket, motivasjon ved den einskilde skule, økonomiske ressursar/ kommunen sin økonomi og fagleg kompetanse i skulane (KS Skoleaktuelt 2004 s. 27 f.). Dette samsvarar med Peder Haug sine funn i evalueringa av Reform 97. Han peikar på tre forhold som forklarar prestasjonane i skulen: leiinga ved skulen, den kollektive orienteringa hos lærarane og den indre motivasjonen til lærarane (Haug 2004 s. 48). På formuleringsplanet hevdar Haug at skulen gradvis har vorte ein del av den samla kommunale tenesteytinga. Han peikar på at den enkelte kommune har fått betre vilkår til å forme skulen ut frå sine særpreg og føresetnader. Samstundes finn Haug grunn til konkludere med at mange kommunar har eit stort utviklingspotensial når det gjeld styring av og samarbeid med skulane (Haug 2004 s. 21ff.). Dette gjeld spesielt for kommunar som har innført tonivåmodell:

”Kommunane som eigarar av skulen har i varierende grad engasjert seg i skulen som verksemd, og dette trass i at skulen har blitt meir og meir kommunalisert dei seinaste åra. Det eksisterer eit nokså stort handlingsrom for kommunane når det gjeld å påverke korleis skulane skal arbeide og fungere, men dette

handlingsrommet er utnytta forskjellig. Mangel på skulefagleg kompetanse kan vere eit problem i kommunar som har innført flat struktur” (Haug 2004 s. 55).

Utdanningsdirektoratet hevdar at St. meld. 30 2003 – 2004 *Kultur for læring* ber med seg eit systemskifte – når den legg så stor vekt på fridomen og ansvaret som skuleeigar no skal ha for utvikling av skulane (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 78). Men i fylgje Øystein Engeland er dette eit handlingsrom kommunane ikkje nyttar. Han hevdar at lokalpolitikarane primært er opptekne av rammevilkåra og ikkje pedagogisk innhald, og påstår at det er ei kommunal likesæle i forhold til kva kommunane ynskjer å oppnå i skulesektoren (Engeland 1999 s. 244). Også Haug viser til at mange lærarar meiner at kommunane sviktar ansvaret sitt og opplever kommunen som noko fjernt frå skulen. Dei ynskjer meir engasjement både når det gjeld innhald og praktisk oppfølging (Haug 2004 s. 21).

Sølvi Lillejord hevdar at fordi ein er lite opptekne av å diskutere og problematisere skulen sine mål, er ein tilsvarande lite opptekne av å vurdere resultatet av arbeidet (Lillejord 2003 s. 99). Ho peikar på at skulen er i ein inneklemta posisjon, med mange ideelle og utopiske mål på den eine handa, og ei rekke kritikarar på den andre (Lillejord 2003 s. 11). I grunnskulen finst ideelle mål som å ”skape duglege menneske for heim og samfunn”! Korleis gjer ein det? Og verre – korleis kan ein måle det? Karl Robertsen og Liv Bente H. Friestad hevdar at: *”Det er således svært vanskelig, kanskje umulig, å gi en ekstakt definisjon av hva en produserer”* (Robertsen og Friestad 1996 s. 17). Eit mål er ei skildring av eit ønskt framtidig resultat (Busch, Johnsen og Vanebo 2002 s. 236). Men når måla er utopiske, og ein veit ikkje heilt kva tenester ein produserer, då ser vi omrisset av utfordringane i kommunal forvaltning. Det er i dette krysspreset rektor er kommunal leiar.

Cato Wadel seier at i einkvar organisasjon kan vi skilje mellom minst tre delkulturar. Den fyrste er leiingskulturen. Den kulturelle sida ved leiingskulturen omfattar normer og verdiar med omsyn til leiing og kva ein i røynda skal forstå med leiing. Den andre er arbeidsdelingskulturen, som knyt seg til verdiar og normer om korleis arbeidsoppgåver skal fordelast og korleis jobbar skal utformast. Den siste delkulturen er normer, verdiar og oppfatningar som har med læring å gjere (Wadel 2002 s. 83). Otto Laurits Fuglestad syner til at både rektor og lærarkollegiet har mange felles oppfatningar av korleis skulen skal bli organisert og driftast. Dei arbeidar alle lojalt innafør eksisterande planar og organisasjonsmønster. Spenninga i synet på kva slags

organisasjon skulen er og kva leiing er, viser oss to ulike delkulturar. Kommunikasjonen mellom dei har somme tider karakter av konfliktfylte kulturelle møte. Det er møte mellom ein forvaltningskultur og ein fagleg/ pedagogisk kultur. I rektor sin forvaltningskultur er det overordna målet å fylgje dei formelle spelereglane, sikre lik handsaming av saker og vere lojal mot overordna organ. Med andre ord; byråkratiet sin logikk og grunnleggjande verdiar. I den andre kulturen står undervisninga og elevane si læring i fokus. Her kjem ein ikkje langt med styring ovanfrå. Læraren er ingen funksjonær som skal utføra ordre, hevdar Fuglestad (Fuglestad 1997 s. 110).

Wadel ser at endring i omgjevnadene fører til forandring i delkulturane i organisasjonen. Leiingskulturen blir kostnads- og oppsynsorientert. Arbeidsdelingskulturen inneber at alle har nok med å passe på eigen jobb. Hjelperelasjonane blir avgrensa, og læringskulturen blir kjenneteikna av få og sporadiske læringstilhøve. Ein får då, hevdar Wadel, omorganisering som går i retning av å kunne gjere betre dei ein allereie meistrar, og målsetjinga blir å vere meir effektiv på det ein allereie gjer. På same tid er organisasjonen ute etter å vere like fleksibel som før. Men det å bli meir effektiv ber i seg at ein skreller bort tid til læring og tid til nye læringstilhøve. Det blir ikkje rom til fornying av kunnskap. Det fører til eit negativt samsvar mellom dei tre delkulturane. Det blir vanskeleg for organisasjonen å ta nye utfordringar. Læring stoggar, og fleksibiliteten blir forvitrar. Ressursane til fornying blir mindre, og organisasjonen blir mindre lærande (Wadel 2002 s. 87).

Det herskar motstridande syn på korleis leiingskulturen på skulen posisjonerar seg i utviklingsarbeid. Per Dalin syner til at rektor spelar ein atterhalden rolle i skuleutvikling. Han hevdar at krava til ro og stabilitet, disiplinærproblem, trongen for lærarressursar, praktiske detaljar, byråkratiske krav og kontrollørfunksjonen tvingar rektor over i eit administrativ spor, og bort frå ein fagleg leiarfunksjon. På bakgrunn av forskning i amerikansk skule, peikar Dalin på fire vilkår som held rektor fast i status quo: Det første har med rekruttering og sosialisering å gjere. Rektorar blir rekruttert frå lærarar, dei har liten alternativ røynsle, dei har lært at det ikkje lønar seg å gå nye vegar og dei veit at dei må ha aksept frå kollegaene sine. For det andre har rektor få moglegheiter for ekstra godtgjersle, og dei er heilt avhengig av aksept for at det blir endring. Det er vanskeleg å overtude lærarane om at ny praksis, for dei veit at reformer tyder meirarbeid. For det tredje står rektor under konstant press frå sine overordna, der kravet om standardisering er stort. Ein må ikkje skape ubalanse eller ulikskap. Dei fleste

utviklingsprosessar skapar nettopp ubalanse, og restriktive reglar er med på å hindre utvikling. For det fjerde er karrieremoglegheitene til rektor er avhenging av at vedkomande er likt i alle leire. Ein innovativ leiar må ta sjansar og kan difor risikere eigen forfremjing dersom noko går gale. Noko av årsaka er ei smal røynsle, pluss at dei er sosialisert inn i ei forsiktig leiarrolle. Konklusjonen vert at skuleleiarar difor vert forsiktige leiarar, og på inga måta dynamiske endringsagentar (Dalin 1994b s. 210).

På norsk hald viser like fullt ei undersøking som SINTEF gjennomførte i 2005, at norske skuleleiarane har utvikla seg frå ei profesjonell byråkratisk leiing, via ei styrings- og omstillingsleiing til ei utviklingsorientert leiing (KS FOU 2005 s. 3). Haug held derimot fram at presset om meir og betre kvalitet i skulen har vorte møtt med avvisning, problematiseringar og motstand frå store delar av fagpedagogane, lærarane og deira organisasjonar (Haug 2002 s. 29). Dette er kanskje slike konfliktfylte kulturelle møte, som Wadel syner til. Marit Grøterud og Bjørn Sigmund Nilsen skildrar skulen som ein konfliktorganisasjon, som på alle nivå vert prega av strukturelle konfliktar. Dei meiner at det er naivt å tru at diskusjonar og avgjersler i pedagogiske tilhøve skal ende i konsensus (Grøterud og Nilsen 2002 s. 40).

Tradisjonell kommunal forvaltning: Hovudutvalsmodell

Staten brukte kommunane som reiskap i utviklinga av velferdsstamfunnet, og trengte eit verkty som kunne ta faglege og demokratiske avgjersler i lokalsamfunna. Demokratiske avgjersler skaper auka oppslutnad og høgare legitimitet. I oppbygginga av velferdssamfunnet var hovudutvalsmodellen sentral. Kvar sektor har eit politisk utval, og administrativt ligg det ei fordeling av ansvar og mynde på tre nivå; rådmann, skulesjef og rektor. Modellen speglar det klassiske byråkratiet med ein klar horisontal arbeidsdeling og spesialisering i kompetanseområde, eit hierarki der det er klart definerte kven som er overordna og kven som er underordna (Jacobsen og Thorsvik 2002 s. 102). Modellen høyrer heime i det Møller kallar Old Public Administration; ”*hvor den primære orientering er mot rettferdighet og velferdspolitik, i motsetning til økonomi og effektivitet*” (Møller 2004 s. 190).

Den kraftige fagorganiseringa kunne føre til manglande heilskapleg kontroll. Sterke fagsjefar kan bruke sine utval i den interne kommunale fordelingskampen. Styringsproblema vert tydlegare når sakene kjem til endeleg handsaming i kommunestyret. Der skal politikarane koordinere dei ulike utvala, og det kan fort bli ein

kamp om ressursar og mellom dei ulike fagområda og utvala. Ein konsekvens er at kommunen mister det heilskaplege grepet. Tore Hansen syner til ei analyse av budsjettåtferd i Oslo kommune frå 1947 til 1974, der *”en forholdsvis ”aggressiv” budsjettadferd fra etatens side gjennomgående lønner seg; jo mer man ber om, jo større budsjettøkning får man”* (Hansen 2005 s. 132).

Dersom ei gruppe har fått herredømme over sin sektor av offentleg politikk, vil den, hevdar Bukve, vere oppteken av offentlege tiltak for sine klientgrupper og verdiar. Ein vil i mindre grad vere oppteken av konsekvensane for andre segment sine klientar og verdiar. Vi kan dermed komme i den situasjon at den offentlege politikken og den kommunale forvaltninga står fram som eit biprodukt av avgjerder innan dei ulike segmenta. Samordningskreftene er svake i forhold til dei kreftene som let seg mobilisere innanfor kvart enkelt segment. Resultatet vert at det offentlege mister den mangetydige forma, og blir ein skapning med mange hovud. Sjølv om det enkelte segment kan vere velorganisert og strukturert, hevdar Bukve at heilskapen får eit kaotisk og anarkisk preg (Bukve 2000 s. 81). Då det for fyrste gong vart forska systematisk på kven som hadde makt i Noreg, lanserte Maktutgreiinga omgrepet *den segmenterte stat*. Staten og kommunane var delt opp i ulike og delvis vassstette fagskott. Det har vore vanskeleg å få heilskapleg styring og lokal folkevald kontroll over denne fagstyringa. Sektoroppdelinga har medverka til å skape ein offentleg sektor som er lite effektiv (Finstad og Aarsæther 2003 s. 24). Bukve peikar på at den profesjonssterke sektoriseringa førte til at kommunane lir av svake mekanismar for samhandling, og at slike organisasjonar manglar innovasjon og tilpassingsevne (Bukve 2000 s. 160).

Bukve peikar på at politikanane ikkje alltid er rasjonelle. Aktørar i organisasjonar kan vere avgrensa rasjonelle; dei har avgrensa kognitiv kapasitet og evne til å få oversyn over alle forhold som har betydning for ei avgjerd. Avgjerdsprosessane får eit inkrementalistisk preg, det vil seie merksemd mot eitt saksfelt i gongen og små endringar. Politikk blir flukt frå eksisterande problem snarare enn rasjonell problemløysing (Bukve 2000 s. 155). Arild Gjertsen seier det slik:

”Politiske beslutningstakere er verken vant med eller opplært til å forholde seg til komplekse, sammensatte tverrsektorielle spørsmål. Den politiske fornuftige utvei er å søke tilflukt i kjente løsninger og små forandringer. Det reduserer usikkerhet og har større mulighet til å oppnå ekstern støtte” (Gjertsen 2003 s. 189).

Hovudutvalsmodellen er ei måte å organisere den kommunale forvaltninga i avgrensa og oversiktlege rammer, med fokus på eitt saksfelt. Det gjer politikarrolla truleg enklare å handtere, men opnar samstundes for at kommunen blir sterkare styrt av fagprofesjonar.

New Public Management og tonivåmodell

I dei seinaste åra er styringssystem og leiingsteknikkar i aukande grad blitt overført frå privat til offentleg sektor. Dette har ikkje alltid vore like vellukka. Sjølv om det er ønskeleg med betre økonomistyring, er det ikkje sikkert at alle løysingane er å finne i privat næringsliv (Busch, Johnsen og Vanebo 2002 s. 10). Ei viktig årsak til at tradisjonelle hierarki veks, er tendensen til å koordinere ein arbeidsdelt organisasjon slik at kvar einskild av dei som arbeidar i organisasjonen ikkje ser ei tilstrekkeleg kopling mellom sitt eige bidrag og ein større heilskap (Levin og Klev 2006 s. 147). Offentleg forvaltning handlar om å få mest mogleg ut av tilgjengeleg midlar. Monsen syner til at når dei kommunale tenestene blir kritisert for å vere mangelfulle, blir det ofte vist til "kommunens og etatens økonomi". Kva form og innhald tenesteytinga skal ha, hevdar Monsen, blir på den måten gjort til eit finansielt avhengig spørsmål. Andre innsatsfaktorar enn pengar blir i lita grad sett på som vitale ressursar i tenesteproduksjonen, og alternative løysingar som til dømes omprioriteringar, reorganiseringar, kompetanseheving eller andre endringar står ikkje høgt på tiltakslista (Monsen 2003 s. 205). Eit hovudpoeng med den nye kommunelova var å motverke den oppsplittande forvaltninga, og fremje heilskapleg styring. Kommunane fekk høve til å organisere seg innan friare rammer. Å gje kommunane meir spelerom er, meiner Bukve, ein måte å finne nye løysingar på (Bukve 2000 s. 179).

Christensen m.fl. hevdar at NPM er ei hybrid reformrørsle med oppsplitting og desintegrering, profesjonell leing, mål- og resultatstyring, eksponering for konkurranse, serviceorientering, kostnadskutt og budsjettdisiplin. Modellen prøvar å oppnå både meir kontroll og meir autonomi (Christensen m.fl. 2002 s. 98f). Mål- og resultatstyring illustrerer spenninga mellom autonomi og desentralisering på den eine handa, og sentral kontroll og styring på den andre. Ein vil gjerne oppnå baa samstundes. Dette illustrerer også spenninga mellom dei verdiane som ligg innebygd i ordninga; krava om kostnadseffektivitet, fleksibilitet og rask sakshandsaming som må vegast mot krava om grundig sakshandsaming, rettstryggleik og lik handsaming. Prosedyrane utviklast

mellom desse kryssande omsyna. Medan personalet i det klassiske byråkratiet kunne stillast til ansvar for om dei hadde etterlevd gjeldande lov, regelverk og rutinar, har dei tilsette i den seinare tid i aukande grad også vorte ansvarlege for konsekvensar og resultat av dei avgjerder, tiltak og verkty dei er sette til å handtere (Christensen m.fl. 2002 s. 77ff.). Denne nye styringsstrategien for offentleg sektor inneber ein overgong frå at sentrale myndigheit styrer gjennom øyremerka midlar, reglar og direktiv, til ein situasjon meir karakterisert ved desentralisert avgjerslesmynde, brukarstyring og valfridom. Oppgåva til sentrale myndigheiter blir å utvikle visjonar, målsetjingar og eit samfunnsmandat for skulen, stimulere til lokale initiativ når det gjeld strategiar, tiltak og løysingar – og kontrollere om måla vert nådde gjennom eit omfattande evalueringsregime (Aasen 2006 s. 31).

Tonivåmodellen byggjer på ei førestilling om at avstanden mellom makt, mynde og avgjersle skal vere kort. Modellen skapar ei todeling mellom det øvste administrative nivået og eit nivå nærast mogleg brukaren. Det vil vere fleire nivå i ein kommunal organisasjon, men i hovudsak skal modellen dyrke fram to nivå for mynde og avgjersle. Endring til tonivåmodell er meint å innebere ei overgong til omstillingsevne og kostnadseffektivitet. Modellen har sin store føremon ved å bryte opp sektoriseringa, færre toppleiarar har dess større ansvar for heilskapen. Dei politiske sektorutvala blir endra til utval som femner om fleire fag. Modellen har ei sterk vinkling på kommunen som tenesteytar, medan perspektivet på lokaldemokrati, lokal utvikling, deltaking og sjølvstyre er tona ned. Ein gjennomgåande konsekvens av modellen er reduksjon i administrative stillingar. Modellen ligg opp til å slanke administrative delar av organisasjonen, mellom anna ved å fjerne etatar, etatssjefar og tilhøyrande administrasjon. Ei av målsettingane er behovet for innsparingar, bedra ressursutnytting og auka brukarorientering. Mest mogleg makt blir delegert ut til det nivået brukarane møter.

Tonivåmodellen kan representere det tredje nivået i utviklinga av kommuneorganisasjonen; effektueringskommunen. Rådmann skal delegere makt og mynde, utan å miste kontroll og heilskap. Han skal framelske sjølvstendige og autonome medarbeidarar, men unngå kaos. Administrasjonen skal setje ut i livet politiske vedtak utan å detaljstyre. Leiinga får ei utfordring i at kontrollspennet kan bli stort, både med omsyn til talet på medarbeidarar og omfanget av fagleg ansvarsområde. Modellen legg opp til sjølvstendige og myndiggjorte medarbeidarar, som heile tida møter nye utfordringar i og med at arbeidsoppgåvene blir omdefinerte og tilpassa etter

behov. Desentralisering av makt og mynde vil kunne føre til auka motivasjon og større høve til å påverke innhaldet i jobben og tilbodet til publikum. Dei som står for tenestene får høve til å tilpasse skoen der den trykker. Modellen gir ei tydelegare fordeling av roller og ansvar, både i høve til politikarar og administrasjon. Utfordringa for politikarane er mellom anna å verne om politisk styring parallelt med utstrekt delegering av makt og mynde. Dette fordrar god kommunikasjon og tett dialog mellom administrativ og politisk leiing.

Praksiskanale og kommunekanal

Nils Finstad og Nils Aarsæther ser eit skilje mellom ein kommunekanal og ein praksiskanale. Kommunekanalane går frå Kommunal- og regionaldepartementet via fylkesmannen til rådmannen. I denne frekvensen vert det kommunisert ein kommandorelasjon tufta på ei overordna og heilskapleg strategisk tenking. Praksiskanalen går frå fagdepartement, via fagavdelingane hjå fylkesmannen til dei ulike avdelingane i kommunen. Her blir det formidla faglege standardar, profesjonsverdiar og utvikling knytt til bestemte område. Det er ulik kompetanse som er representert i desse to kanalane. Kommunekanalane har ei sterk økonomisk framtoning, medan praksiskanalen er dominert av profesjonskompetanse (Finstad og Aarsæther 2003 s. 33). Staten styrer gjennom lover, reglar og økonomiske rammer. Men dei ulike fagdepartementa styrer sine områder også gjennom normer, verdiar, arbeidsmåtar og signal til sine fagområde. Fagområda har sine komitear på Stortinget, dei har sine departement og tilsvarande fagavdelingar hjå fylkesmannen og fagsjefar på kommunalt nivå med sine fagutval. Dei ulike arbeidstakarorganisasjonane har omsut for sine fagområde, og forskingsorganisasjonar forskar på sine fagområde. Det er også slik at offentlege mål reflektere verdiane og faktakunnskapen til dei profesjonelle gruppene i fagegmentet (Christensen m.fl. 2004 s. 102).

Også Christensen m.fl. viser til at forvaltninga har vore dominert av teknokratar ”som skolefolk, leger og sosialøkonomar”, og at desse fekk nærast fritt spelerom for utøving av eigen profesjonsorientert fagpolitikk på sine felt (Christensen m.fl. 2002 s. 87). Finstad og Aarsæther hevdar at den sektoriserde kommuneorganisasjonen har medverka til å skape ein offentleg sektor som er lite effektiv (Finstad og Aarsæther 2003 s. 24). Dei syner til at:

”lærerene, som gjennom en sterk fagforening og sin nære tilknytning til fagdepartementet delvis har klart å definere skolen som en institusjon utenfor den kommunale helhetstenkningen. Sjøl om grunnskolen er finansiert gjennom kommunebudsjettet, kan den sies å være sterkt sektorstyrt gjennom praksiskanalen” (Finstad og Aarsæther 2003 s. 33).

Engeland er ein talsmann for praksiskanal og storskalatenking. Han åtvarar mot utviklinga i ein kommunal sektor ”som ikke trenger å ha sammenfallende interesser med skoleverkets interesser” (Engeland 1999 s. 27). Han er redd for at skulesjefen si nære tilknytning til rådmannen vil virke som ei ”bremse i forhold til å utnytte det pedagogiske handlingsrommet som den kommunale posisjonen gir grunnlag for” (Engeland 1999 s. 230). Engeland fryktar at samhandlinga mellom skuleverket ”sin mann”, skulesjefen, og rådmannen kan: ”utfordre både den politiske styringen og lærerprofesjonens handlingsrom... (og dersom) de kommunale ledernes historiske forankring og lojalitet ovenfor den nasjonale skolepolitikken av ulike grunner svekkes i tiden som kommer, kan utviklingen fortone seg alvorlig”(Engeland 1999 s. 244). Øyvind Glosvik viser til at det er mogleg å forstå mange av dei endringskrava skuleverket møter, som resultat av *press* utanfrå. Han hevdar at motstand mot endring ofte kan forståast som ein kognitiv kamp mot eksternt skapte idear som ikkje synest å høve inn i dei lokale tankekarta (Glosvik 2006 s. 104). Eller at *press* utanfrå er forventning om endring frå kommunekanalane, med mobilisering av kognitiv kamp frå praksiskanalen.

Møller hevdar at det ikkje utelukkande er fråvær av endringsvilje i skulen. Ho syner til at ”det er for mange og ofte motstridende endringskrav som defineres utenfor skolen” (Møller 2006 s. 45). Møller syner til spenninga mellom dikotomiane verdibasert styring og NPM-styring. Ho ser ei motsetnad mellom ei deltakarorientert diskurs om profesjonalitet og ei styringsorientert diskurs som omgir skulen. Ho hevdar at den deltakarorienterte diskursen har sitt utspring i lærarprofesjonen, medan den styringsorienterte diskursen har utspring i NPM (Møller 2004 s. 167). Det er verd å merke seg at Utdanningsdirektoratet stiller spørsmål ved kor effektiv NPM-strategien har vore. Dei trekk fram organisasjonslæring som ein meir effektiv måte å styre segmentet på (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 83).

7.3 Rektor som kommunal leiar i ei brytningstid

Teoritifanget om leiing og skuleleiing er særskild rikholdig, og syner at skuleleiing er for mangfaldig til at det kan rammast inn på ein enkel måte (Møller 2006 s. 45). Norsk skule har vore styrt gjennom ulike leiingsregime og gjennom ulike idear om leiing: Profesjonell- byråkratiske, New Public Management og lærande organisasjonar er tre sentrale regime som har vore sentralt både på kommune og skulenivå (KS FOU 2005 s. 4). Glosvik meiner at vi kan sjå på organisasjonar som ei lang rekkje situasjonar som krev at nokon tek ei avgjerd. Leiing kan vi beskrive som å handtere evige straumar av krav om handling i form av avgjerd (Glosvik 2006 s. 105). For å lukkast som skuleleiar, er ein avhengig av kva andre aktørar på arbeidsplassen gjer, kva ein gjer på kommunalt og statleg nivå, og korleis den einskilde sjølv tek i bruk og utviklar sine talent i samspel med andre (Møller 2006 s. 50).

Frå kollega til sjef

Medan skuleleiaren tidlegare var fremst blant likemenn, hevdar Petter Aasen at skuleleiaryrket er blitt meir frigjort frå læraryrket. Desentralisering, mål- og resultatstyring, større kommunalt ansvar, større sjølvstende for skulane, marknadsorientering og konkurranse, større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på dugleiksmål som skal etterprøvast og eit meir kritisk populistisk blick på skulen frå omgjevnadene, har medverka til denne utviklinga. Innafor desse rammene har den einskilde rektor blitt tilført nye oppgåver og meir ansvar. I dette systemet blir skuleleiing ei mangfaldig og krevjande øving, der rektor skal fylle ulike roller:

1. Undervisningsrolla: Planleggje, organisere og koordinere det faglege arbeidet og kvalitetssikre undervisninga
2. Utviklingsleiarrolla: Skal fremje skulen si strategiske utvikling, inspirere til og leggje til rette for fagleg og pedagogisk utvikling og profilering, og organisere det pedagogiske arbeidet slik at det skapast kultur for læring
3. Personalleiarrolla: Tilsetje og følgje opp den einskilde si faglege og pedagogiske utvikling
4. Administratorrolla: Skuleleiar har ansvar for dagleg drift og økonomistyring
5. Politikarrolla: Rektor skal vere faneførar for elevane og fagfellesskapen, styrke eininga si status og finansieringsgrunnlag, gjere verdiprioriteringar og delta i den utdanningspolitiske debatten (Aasen 2006 s. 33).

Aasen hevdar at rektor er blitt ein meir fjern administrator, som gjev lite fagleg eller pedagogisk støtte. Lærarane føler seg overletne til seg sjølve, og det eksterne faglege

støtteapparatet på regionalt og kommunalt nivå er bygd ned (Aasen 2006 s. 35). Det er komplekse forventingar, og det er ikkje underleg at det vert ropt etter eit kraftfullt leiarskap; leiarar som er tydelege og som skapar retning ved å seie at noko er viktigare enn noko anna. I tillegg skal leiarane inspirere og byggje relasjonar mellom medarbeidarane. Det administrative grepet i form av regelverk og resultatforventingar skapar i seg sjølv ein trong for leiarar som tek fatt i det indre livet i skulen, orientert mot verdiar, kultur og læring (Sivesind 2006 s. 11). Møller syner til ein risiko som mange rektorar ikkje legg særleg stor vekt på: Ved å hegne om og forsvare praksis og det som har alltid har vore god latin i skulen, risikerar dei i nær framtid å verte meir styrt utanfrå og få eit meir avgrensa handlingsrom, fordi samfunnet rundt mister tillit til at rektorane tek i vare den samfunnsmessige og profesjonelle ansvarsplikta (Møller 2004 s. 186).

Den nye styringsmodellen karakterisert ved desentralisering og nye måldokument, omfattar både verdirasjonalitet og formålsrasjonalitet konkretisert gjennom mål for resultatvurdering. Men kva skjer når mål–middel-tenkinga ikkje støttar opp under verdibaserte vurderingar og set utdanningspolitiske og faglege verdiar på prøve? Aasen hevdar at den moderne skuleleiaren kjem i klemme mellom verdirasjonaliteten og målrasjonaliteten, mellom det tradisjonelle faglege profesjonsbaserte leiingsidealet tufta på først blant likemenn, og eit nytt managementorientert leiingsideal der rektor ikkje først og fremst er kollega, men sjef (Aasen 2006 s. 32).

Leiing i spenning mellom verdirasjonalitet og målrasjonalitet

Lillejord hevdar at den tradisjonelle patriarkalske sjefen kan ikkje vere eit førebilete for leiarar i kunnskapsorganisasjonar. I dagens skule vil denne leiaren vere kontraproduktiv. Leiar må først og fremst utvikle gode læringsfellesskap, noko som krev tid til relasjonsbygging og utforming av ein produktiv organisasjonskultur. I kunnskapsorganisasjonar har menneske og kunnskap erstatta maskinar som innsatsfaktor, og ei slik endring fører med seg forventingar om nye formar for leiing og organisasjonsutvikling. Ho ser ein overgang frå leiing som styring og kontroll til ei form for prosessretteleiing. Leiaren si oppgåve blir å koordinere arbeidet, rettleie og leggje til rette for faglege møtestader. I dagens skule fungerer ikkje hierarkiske tenkjemåtar som byggjer på at folk ikkje kan arbeide med mindre ein sjef som fortel kva dei skal gjere, og kontrollerar det dei gjer. Kunnskap er ulike ting for ulike menneske.

Difor må leiing av kunnskapsorganisasjonar ha fokus på prosessane, ikkje personane (Lillejord 2003 s. 182f).

Lillejord hevdar at det å vere skuleleiar er ei særeigen leiingsform, av di rektor leiar ein kunnskapsorganisasjon med høgt kvalifiserte og sjølvstendige medarbeidarar (Lillejord 2003 s. 31). Leiaren i ein lærande skule kan ikkje setje seg utanfor læringsprosessane, men må ta aktivt del i dei. Ho hevdar vidare at leiaren må vere innstilt på at det finst eit mål om at leiaren må vere den som skal samordne læringsprosessane. I den forstand snakkar vi om at skuleleiar er ein *koordinator for alle læringsprosessane* i skulen (Lillejord 2003 s. 15). Rektor har ei rolle som pedagogisk rettleiar, samstundes som vedkomande skal vere personalleiar og administrator. I ein lærande skule er det ei viktig leiarutfordring å sjå, identifisere og analysere problematiske sider ved skulen. Det kan ikkje rektor gjere i einsemd. Pedagogisk leiing og leiing av pedagogiske prosessar må sjåast som ein relasjonell aktivitet som krev samhandling mellom fleire individ. Lillejord hevdar at vi må sjå leiing av pedagogisk verksemd i eit slikt samhandlingsperspektiv (Lillejord 2003 s. 33). Også Wadel ser leiing som eit kjenneteikn på ein samhandlingsprosess, med fokus på kva som skjer mellom leiarar og medarbeidarane i ein organisasjon (Wadel 2002 s. 81).

Lillejord meiner at god pedagogisk leiing er prega av orientering mot lærings- og utviklingsprosessar, den byggjer på verdiar og normer frå det ho kallar "ein livsverdskontekst" og er prega av ein kommunikativ rasjonalitet.¹² Ei dårleg, eller i Lillejord si orddrakt, ei administrativ leiing, er oppteken av struktur, prosedyrar og produkt. Administrativ leiing hentar verdiar og normer frå systemet med ei instrumentell rasjonalitet (Wadel 2002 s. 81). Leiing handlar ikkje minst om å utøve legitim autoritet. Møller seier at etablering av tillit er ei sentral kjelde til utøving av makt, og hevdar at dess meir makt som er basert på tradisjonar som forvitrar, dess større effekt får etablering og vedlikehald av tillitsrelasjonar (Møller 2004 s. 170). Gode leiarar, hevdar Møller, må vere entreprenørar, sterke og visjonære, samstundes som dei er flinke til å handsama menneska i organisasjonane (Møller 2004 s. 146). Lillejord peikar på ein differanse mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk leiing. Den produktive er oppteken av å få i gang refleksjonsprosessar som går utover det å tilegne seg bestemt kunnskap, der ein skapar ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen. Den reproduktive leiinga søkjer etter ferdige svar og løysingar på

¹² "Livsverden" og "system" er to analytiske omgrep henta frå Jürgen Habermas, 1981

problem, i trua på at det finst bestemt kunnskap eller dugleik som er utvikla i form av metodar og teknikkar som det er viktig å lære. Produktiv pedagogisk leiing er tufta på ei kommunikativ rasjonalitet, medan reproduktiv pedagogisk leiing "heng attende" i ei instrumentell rasjonalitet (Lillejord 2003 s. 119).

7.4 Formar kommunale strukturar innhaldet i rektorrolla?

Det synes å vere klart at kommunal organisasjonsform har mykje å seie for rolla til rektor. Møller, Lillejord og Aasen viser til at rektor si leiarrolle blir forma i kjølvatnet av kommunal organisering. Medan kommunane er nøgde, både med organisering og ressurstilgang, er Møller kritisk til manglande ressursar og lite handlingsretta lokale tiltak for å utvikle skulen i tråd med nasjonale målsetjingar. Ho hevdar at rektorar er kritiske til kommunenivået, og at dei distanserer seg frå skuleeigar, som i for stor grad er opptekne av økonomiske mål.

Det kan sjå ut som om det herskar eit paradoks i forvaltninga av grunnskulen. På overordna nivå har staten endra rolle frå å styre gjennom øyremarka midlar og detaljstyring til å utforme overordna målformulering. Kommunane har fått ansvar for å gjennomføre tiltak og realisere målsetjingane. Ny kommunelov i 1992 opna for at det lokale forvaltningsnivået skulle organisere seg etter eige ynskje og behov. Målsetjinga med lova var å desentralisere makt, mynde og ansvarleggjere lokalpolitikarane. Problemet blir, som Engeland og Haug peikar på, at kommunane i liten grad er opptekne av innhald i skulen. Politikarane er ikkje flinke til å handsame kompliserte tverrfaglege saksfelt. Løysinga blir, i følgje Gjertsen, endring gjennom små skritt og flukt frå problema. Det er den beste oppskrifta for å få støtte, mellom anna frå fagprofesjonane. Haug viser også at mange av dei mange kommunane som har innført flat struktur, er dei som i minst grad etterlever dei nasjonale målsetjingane for skulen. Christensen peikar på den normative vurderinga om at tenestene blir betre dersom dei blir utøvd i nærleiken av brukarane. Forskinga til mellom andre Haug støttar ikkje denne føresetnaden. Men kva om lokalpolitikarane verkeleg hadde engasjert seg i innhaldet i skulen? Ynskjer fagpedagogane innerst inne å bli titta i korta, overprøvd og rettleidd av dei lokale folkevalde? Vi trur at sterke fagprofesjonar ynskjer merksemd og interesse, men ikkje kontroll, tilsyn og pedagogiske prioriteringar av eit lokalt lekmannsstyre.

Eit fleirtal av norske kommunar har innført flat struktur. Dette får i hovudsak tre konsekvensar for rektor. For det første vil arbeidskvardagen bli prega av ein auke i administrative gjeremål. Aasen peikar på at rektorar som einingsleiarar får nye rollar som utviklingsleiarar, personalforvaltarar, administratorar og politikarar. I tillegg blir den tradisjonelle rolla som pedagogisk leiar nedprioritert. Dette skjer parallelt med nedbygging av skulefagleg kompetanse på kommunenivået. Er rektor blitt herre i eige hus, eller åleine heime? Lillejord strekar under at rektor ikkje berre er leiar og administrator, men også koordinator for læringsprosessane og pedagogisk rettleiar. Men det er ikkje unikt for rektor at leiarrolla må utøvast i eit samhandlande samspel.

For det andre vil innføring av eit instrumentelt målrasjonelt styringsregime setje rektor i eit krysspress mellom to motstridande leiarskapsideal; den kommunikative og produktive – og den instrumentelle og reproduktive. Møller tek til orde for at rektor må vere ein kommunikativ leiarar, som er oppteken av å få i gang refleksjonsprosessar som går utover det å tilegne seg bestemt kunnskap, der ein skapar ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen. Lillejord syner til at den mindre gode rektoren, den instrumentelle, er oppteken av struktur, prosedyrar og produkt – og søkjer etter ferdige svar. Møller peiker også på ein motsetnad mellom ei deltakarorientert diskurs om profesjonalitet og ei styringsorientert diskurs som omgir skulen. Ho hevdar at den deltakarorienterte diskursen har sitt utspring i lærarprofesjonen, medan den styringsorienterte diskursen har utspring i NPM. Eller med andre ord; ho ser eit diskursivt skilje mellom kommunekanalene og praksiskanalen. Vi finn grunn til å undre oss over at økonomisk nøkternskap, fokus på krav og måloppnåing ikkje skulle vere gode nok verdiar, og at dei ”verdibaserte” verdiane er meir høgverdige. Vi vil også hevde at fokus på økonomiforvaltning og effektivitet er ein føresetnad for rettferd og velferd.

Møller kritiserar den målrasjonelle styringa for fokuset på struktur, prosedyrar og produkt. I andre organisasjonar er det viktig med merksemd på struktur, prosedyre og produkt. Dersom ein ikkje har fokus på produkta, korleis kan ein då kontrollere at produksjonsprosessane er slik dei er meint å vere? På tross av at Noreg scorar lågt på internasjonale undersøkingar om kvalitet i skulen, fell ikkje argument om krav om måloppnåing i særskilt fruktbar jord hjå Møller og Lillejord.

I den praktiske kvardagen vil truleg rektorar som andre leiarar merke glidande endringsprosessar. Levin og Klev rettar ein kritisk peikefinger mot alle som vil dyrke eit

stillbilete og stabile strukturar. Endring er det normale. I kvardagen til rektorane er det truleg ikkje ein overgong frå kvitt til svart. Alt var ikkje betre før. Er det øyremerka midlar og statleg detaljstyring som framleis er god latin for Lillejord, Møller og Aasen? Det er underleg at dei medarbeidarane i kommunal sektor som jamt over har høgast utdanning, vegrar seg så sterkt mot omstillingsprosessar, ansvarleggjering og auka høve til å påverke produktet; undervisninga til elevane. Aasen hevdar med eit negativt forteikn at lærarane er blitt overletne til seg sjølve. I andre yrkesgrupper i kunnskapssamfunnet er dette ein føresetnad for trivsel, fagleg vekst og personleg utvikling. Stikkorda er omstillingsevne og fokus på kontinuerleg læring. Haug syner diverre til ein kultur med avvising, motstand og problemvegning. Dalin støttar eit slikt synspunkt, og hevdar at skuleleiarane er atterhaldne i utviklingsarbeid. Dei søkjer status quo. For å få til endring må dei ha personalet med seg. SINTEF peikar derimot på at rektorane i Noreg er blitt meir utviklingsorienterte. Men reell endring skjer først når verdiane vert endra, når medlemmane i organisasjonen får andre haldningar og meiningar, og når dei handlar på andre måtar enn tidlegare. Det er lite som tydar på at rektorane, lærarane og dei fagpedagogiske forskarane har endra oppfatning i synet på dei to overordna modellane, tonivå- og hovudutvalsmodellen. Fuglestad hevdar at lærarar ikkje tek i mot ordre ovanfrå; dei er ikkje ”funksjonærar”. I arbeidslivet elles er det ofte slik at funksjonærar og andre tilsette ynskjer større grad av påverknad på eige arbeid. Kompetanseutviklande arbeidsmiljø med kontinuerleg merksemd kring læring, produktfornyng, omstilling og innovasjon er noko som elles kjenneteiknar kunnskapssamfunnet. Er det Furre sin *sosialdemokratiske orden* som er det etterlengta stillbilete?

Den tredje implikasjonen kommunal organisering har for rektorrolla er spenninga mellom rektor sine endrings- og utviklingsbehov og den motstand vedkomande møter i kollegiet. I eit fleirtal av kommunane er rektor no ein av dei mange utøvande hendene til rådmannen, både som arbeidsgjevarrepresentant men òg som forvaltar og gjennomfører av den lokale skulepolitikken. Nordlandsforskning syner at det som hindrar skuleutvikling er kompetanse på kommunenivået, i skulen, arbeidstidsavtale og motivasjonen til den einskilde lærar. Dette samsvarar med Haug sin evaluering av Reform 97. Det er leiinga, den kollektive orienteringa til lærarkollegiet og motivasjonen til den einskilde lærar som forklarar prestasjonane i skulen. Skilnaden frå tidlegare, er at det no er rektor, og ikkje skulesjefen som må drive fram endrings- og

utviklingsprosessane. Sjølv om rektor er vorten sjef, og ikkje berre kollega, er tillit framleis eit stikkord for utøving av legitim makt.

Spenninga mellom delkulturane *forvaltning* og *fagpedagogikk* vil rektor truleg alltid oppleve, uavhengig av gjeldande styringsparadigme. Vi kan kanskje si at rektor er blitt rådmannen sin trojanske hest; kommunikativ i sitt ytre og instrumentell i sitt indre.

Oppsummering

Utgangspunktet for dette kapittelet var kva kommunal organisasjonsform har å seie for leiarrolla til rektor. Vi har sett at innføring av tonivåmodell har ført til:

1. At rektor har fått fleire administrative gjeremål og svekt funksjon som pedagogisk rettleiar
2. Spenning mellom ei kommunikativ og instrumentell styring
3. Spenning mellom rektor og lærarkollegiet i endrings- og utviklingsarbeid

Sjølv om vi sjå tre konkrete endringar i kjølvatnet av overgong til tonivåmodell, sit vi attende med fleire spørsmål enn svar på kva den kommunale organisasjonsforma har å seie for rolla til rektor. Det er vidare eit uavklart spørsmål om ynskje om ansvarleggjering av lokalpolitikarar har ført til betre skulepolitiske resultat – av di avgjerslene blir tekne av dei som skal nytte seg av tenestene lokalt. Eit anna interessant spørsmål er om kostnadseffektivitet og økonomistyring blir viktigare enn kommunikative prosessar i kommunar med tonivåmodell. Fører val av kommunal organisasjonsmodell til eit skilje mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk leiing? Fører delegering av makt og mynde til auka trivsel og motivasjon hjå medarbeidarane? Har endring av organisasjonskart og kommunal organisasjonsmodell ført til endring i medarbeidarane sine haldningar, verdiar og meiningar? Og til slutt; er rektor blitt rådmannen sin trojanske hest?

Knut Roald

8. Leiing av lærande skolar - kvifor så aktuelt?

I det første kapitlet peikar Glosvik på at masterstudentane i "Organisasjon og leiing" er sterkt engasjerte i korleis kollektiva dei er medlemmer av, blir organiserte og leia. Dette kan forståast som at mange er på leiting etter synsmåtar på skoleleiing i spenningsfeltet mellom tradisjonell offentleg forvaltning og dei meir marknadsorienterte leiingsdiskusjonane som har blitt løfta fram i etterkant av svake elevresultat på internasjonale undersøkingar som Pisa, TIMMS og Pirls. Røyndal viser også i kapittel sju korleis den kommunale forvaltninga står midt i ei brytningstid. Rektorrolla i skolen er såleis under press både innanfrå og utanfrå - frå ein pedagogisk diskusjon om metodar og resultat i undervisninga, og frå ein forvaltningsdiskusjon der kommunane er på leiting etter former for organisering og leiing som kan fungere i forhold til framtidens utfordringar.

Fleire av dei føregåande kapitla legg vekt på korleis ei sosialkonstruktivistisk vitenskapstilnærming (Glosvik) og ei sosiokulturell læringsforståing (Søvik, Nistad) etablerer ramma for ein leiingsdiskusjon der læring på fleire nivå og kollektiv refleksjon ut frå praksiserfaringar står sentralt. Vårdal gjer greie for korleis dette inneberer at det relasjonelle perspektivet utfordrar eit rasjonelt perspektiv på leiing. Ho konkluderer til liks med Abrahamsen og Nistad med at ei positiv utvikling av skolen vil vere avhengig av at den pedagogiske delen av rektorjobben blir oppgradert. Dette føreset at rektorar reelt opplever handlingsrom i si yrkesutøving, samtidig som leiarteam og distribuert leiing blir sentrale stikkord for å skape ein lærande skole.

Både Søvik og Nistad viser at leiingsdiskusjonane i skolen også heng saman med læreplanteoretiske spørsmål. Læreplantinkinga er under endring på same måte som forvaltningstenkinga er det. Tradisjonelt har læreplanar i Noreg vore gjort rimeleg detaljerte greie for innhald og metode i skolen, i tråd med ein europeisk didaktisk tradisjon. Den nyaste læreplanen (KL-2006) er imidlertid langt mindre detaljstyrt og nær opp til den anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen. Ein slik meir open læreplan føreset at skuleleiinga og lærarane evnar å etablere eit produktivt lokalt utviklingsarbeid.

I dette kapitlet følgjer eg opp diskusjonen om leiing i lærande skolar. Eg drøftar først kvifor temaet er blitt så aktuelt. Deretter ser tar eg opp nokre element frå

nyare publikasjonar av Peter Senge. Avslutningsvis reiser eg så spørsmål om kva veg skoleleiing og kommunal forvaltning ser ut til å utvikle seg, og om denne utviklinga vil gi rom for læringsperspektiv på leiarfunksjonar i skolen.

8.1 Eit mikro- og eit makroperspektiv på organisasjonslæring

Når talet på faglege bidrag om organisasjonslæring har auka vesentleg dei siste åra, kan dette forståast både i eit mikro- og eit makroperspektiv. Knytt til enkeltorganisasjonar blir søkelyset retta mot utfordringane ved å halde ved like og vidareutvikle kunnskap og kvalitet i eit arbeidsfellesskap. Breiare tilnærmingar til organisasjonslæring blir grunngeve ut frå kompleksiteten i dei siste tiåras samfunnsutvikling. Det blir då lagt vekt på at etterkrigstidas industri- og velferdssamfunn er blitt utfordra av meir komplekse multinasjonale og digitaliserte samfunnsstrukturar. Aukande mobilitet mellom befolkningsgrupper, globale miljøutfordringar, politiske, økonomiske og sosiale kriser forsterkar dette biletet. Slike utfordringar viser det seg vanskeleg å handtere innanfor tradisjonelt lineære idear om leiing og forvaltning, og interessa for meir systemisk innretta forståings- og arbeidsmåtar har auka både innanfor politiske, administrative og faglege miljø. (Dierks, Marz og Teele 2001, Giddens 2007; Slagstad 2001).

Nyare faglitteratur om organisasjonslæring har ofte dette vide perspektivet. Samansette organisasjonslæringsprosessar blir drøfta opp mot trekk i samfunnsutviklinga som blir omtala som overgang frå modernitet til postmodernitet (Hargreaves 1996, 2004) eller frå industrisamfunn til informasjonssamfunn, kunnskapssamfunn og nettverkssamfunn (Rosenstiel og Koch 2001; Quortrup 2000, 2001, 2006). Vi ser eit døme på dette når Peter Senge i si reviderte utgåve av *The Fifth Discipline* (2006) legg auka vekt på komplekse trekk i samfunnsutviklinga. Den mykje siterte 1990-utgåva retta primært merksemda mot enkeltverksemder, medan 2006-utgåva diskuterer organisasjonslæring i forhold til utfordringar som t.d. OECD, UNESCO og Verdsbanken er opptatt av.

Hargreaves søker å forstå utvikling av skolen og lærarprofesjonen ut frå ei postmoderne samfunnsforståing. Han beskriv samfunnstrekk som frå 1960-åra gradvis svekka trua på vitskap, tekniske framskritt og demokratiske styringsformer. Utviklinga av teknologi og velferdssamfunn blei i etterkrigstida ei positiv stadfesting av ideane bak moderniteten, men utviklinga førte etter kvart verdssamfunnet inn i nye krigar og

aukande sosial ulikskap. Dette meiner Hargreaves forklarar kvifor både enkeltmenneske og samfunnsinstitusjonar søker etter nye grunnleggande tankesett i ei postmoderne tid. Informasjon og arbeidsprosessar har fått ei auka omløpsfart som stiller tidlegare førestillingar om produksjons- og forvaltningssystem i eit endra lys. Organisatorisk fører dermed det postmoderne paradigmat til at det blir stilt spørsmål ved tradisjonell hierarkisk tenking. Enkeltpersonar og grupper fungerer meir i ein "flytande mosaikk" der styring og makt kan vere omskiftande frå tid til tid og sak til sak (Hargreaves 1996,2004).

Desse trekka i samfunnsutviklinga ber etter Hargreaves sitt syn i seg ei rekke paradoks. Fleksibilitetar i økonomi og organisasjon gjer det uklårt kven som eigentleg legg premisser og tar avgjerder. Dermed kan fleksible organisasjonsformer vere langt meir styrte enn dei tilsynelatande framstår som. Organisasjonar og økonomiske system blir stadig meir globaliserte, men samtidig ser vi ei omfattande oppsplitting av folkegrupper på etnisk grunnlag. Openheit og kommunikasjon blir halde fram som ideal, men på same tid aukar omfanget av fundamentalistiske og intolerante grupperingar. Det blir lagt vekt på at styring og forvaltning skal vere kunnskapsbasert, men vitskapsforståinga er samtidig blitt meir open ettersom både postempirismen og nyhermeneutikken legg til grunn ein meir relativ og kontekstualisert tankegang.

Stilt overfor slike samfunnsendingar ser Hargreaves vesentlege utfordringar for utdanningsinstitusjonane og lærarprofesjonen. I eit kunnskapssamfunn må kvar enkelt lærar stille høge fagkrav i sitt møte med elevane, men samtidig må lærarane styrke si kollektive evne til å forme ein skole som møter og utfordrar nye trekk ved den postmoderne ungdommen. Hargreaves ser med bekymring på at skolemyndigheiter responderer på samtidas komplekse utfordringar med å gripe tilbake til modernitetens strukturar og leiingsformer. Ut frå ei forenkla evindenstenking blir det utvikla vurderingssystem, arbeidstidssystem og lønssystem som kan avprofesjonalisere lærargruppas faglege identitet, engasjement og kreativitet. Samtidas komplekse utfordringar fordrar meir myndiggjorte og initiativrike lærarar som kan førebu elevane til eit kunnskapssamfunn som krev både faglege basisferdigheiter, samarbeidsevne, kreativitet og sosialt ansvar (ibid).

Qvortrup (2000, 2001) er kritisk til å nytte karakteristikkar som postmodernitet, informasjonssamfunn eller kunnskapssamfunn. Han legg likevel tilsvarande samfunnsanalysar til grunn når han tar opp spørsmål om korleis vi skal møte utfordringane i "det hyperkomplekse samfunn" der industrisamfunnets lineære og

kausale synsmåtar ikkje kan fungere. I kausale tilnærmingar søker ein etter feil og manglar, men Qvortrup ser lærings- og systemteoretiske perspektiv som meir eigna tilnærmingar for å handtere dei komplekse utfordringane vi står overfor. Fortida kan ikkje spegle framtida i kraft av tendensforlengingar og prognosar. Er vi interesserte i framtidig samfunnsutvikling, ser Qvortrup det som eit metodisk vilkår at ”en gennem iagttagelse af iagttagelser beskriver det uiakttakelige”.¹³ (2001:9). Vi står ikkje bare overfor ei kvantitativ utvikling der det eksisterande samfunnet er blitt litt meir komplekst, litt meir globalisert og litt meir prega av informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Det er heller snakk om ei kvalitativ forandring som krev heilt nye teoretiske og metodiske reiskapar i samfunnets sjølvbeskriving.

Qvortrup legg vekt på at samfunnet ikkje lenger kan beskrivast som monosentrisk, det er polysentrisk. Organisasjonar vil då endre karakter frå å være toppstyrte hierarki til å bli avgjerdstakande nettverk. Demokratiske prosessar i kommunar, regionar og stat må få nettverkskarakter i staden for å følgje den tradisjonelle lineære kjeda av politikk, forvaltning og borgarar. Dersom vi ikkje legg til grunn eit meir kunnskapsutviklande syn på store samfunnsutfordringar, vil vi etter Qvortrups forståing komme inn i feilaktige sjølvbeskrivingar av samfunnet som resulterer i at vi ”...skyder i blinde og doserer i fleng...” fleire timar i lesing, skriving og framandspråk, fleire Pc-ar, digitale læringsnettverk, ”knowledge management”, teamdanning i skolen, forskarparkar, elektronisk politikarkontakt og transparente forvaltningar ”... uden at vide hvorfor, hvordan og i hvilken rekkefølge” (Qvortrup 2001:11).

Ettersom kommunen som skoleeigar er eit viktig element i den norske tenkinga om ansvarsstyring, er det interessant korleis Qvortrup meiner å sjå vesentlege teikn på krise i nærdemokratiet. Innbyggjarane i kommunane endrar seg frå ansvarlege borgarar til kritiske forbrukarar. Dette medverkar til at politikarane går frå arbeid med store liner til å springe etter enkeltsakene. Lokalpolitikarane blir samtidig sette ut av spill av ei stadig meir kompleks og sjølvstendig forvaltning. Ei slik krise i nærdemokratiet blir etter Qvortrup sitt syn prega av fleire grunnleggande fortolkningsfeil (ibid:210-215):

- New Public Management-feilen

¹³ Qvortrup legg vekt på at dette ikkje innebærer ”konstruktivistiske mystifikationer om at samfundet kun eksisterer, når der bliver set på det, eller at alle billeder af samfundet kan være lige gode”(2001:9). Hans poeng er at det ligg utfordrande metodisk krav i å arbeide med komplekse framtdsorienterte problemstillingar.

- IT-feilen
- Avpolitiserings-feilen
- Desentraliserings-feilen

Desse fortolkningsfeila forklarar Qvortrup slik: I tilknytning til New Public Management-tankegangen blir tradisjonelle offentlege funksjoner splitta opp og knytt saman via interne kontraktar eller marknadslignande relasjonar. I staden for utviklingsorienterte prosessar får vi ei auka mål- og resultatorientering i forvaltninga. I staden for tillitsrelasjonar mellom leiing og medarbeidarar får vi management-språkets "low trust"-relasjonar. Vi sit då igjen med oppsplitta og handlingssvake kommunar der ein eigentleg treng høg evne til kunnskapsutvikling for å møte komplekse utfordringar.

Det har også vore store forventningar til at informasjonsteknologien skulle kunne bane nye vegar for demokrati og forvaltning. Men Qvortrup viser til at empiriske undersøkingar slår fast at heimesider i kommunal regi er dårlig besøkte. Digitale verktøy blir samtidig brukte for konvensjonelt i forsøk på å effektivisere allereie eksisterande politiske og forvaltningsmessige strukturar. Kommunar og stat vil ikkje kome vidare utan å ta utgangspunkt i kva forandringar som vil vere viktige mellom borgarar, politikarar og forvaltning. Deretter kan ein diskutere korleis ny IT-teknologi kan medverke til å utvikle endringane i politiske og administrative prosessar.

Avpolitiserings-feilen meiner Qvortrup ligg i ei misoppfatning om at befolkninga er blitt mindre politisk interesserte. Det er ei forenkling å påstå at innbyggjarane har gått frå eit stort politisk engasjement til vektlegging av eigeninteresser. Hovudpoenget er at delar av befolkninga agerer politisk på andre måtar enn dei gjorde for nokre tiår sidan - på andre arenaer og gjennom andre uttrykksmåtar. Utfordringa i kommunane er å utvikle arenaer og prosessar der forholdet mellom befolkninga, politikarane og forvaltninga kjem inn i meir engasjerande og skapande prosessar.

Desentralisering fører etter Qvortrup sitt syn ikkje utan vidare til meir demokrati. Forskyving av avgjerdsprosessar frå stat til kommune og frå kommunenivå til den enkelte driftseining, inneber ofte også ei forskyving frå politikk til administrasjon. Slik kan desentralisering resultere i ein høgare grad av samla forvaltningsmakt. Desentralisering gir også nye grenseflater mellom offentlig sektor, marknaden og det sivile samfunnet. Driftstyre ved den enkelte skole gir for eksempel

ikkje først og fremst meir demokrati, men eit endra perspektiv på leing av skolen t.d. gjennom førestillingar som foreldra bringer med seg om private bedrifter.

Gjennom å sjå på endring som læringsprosessar, meiner Qvortrup at vi kan skape klårare sjølvbeskrivingar og meir berekraftig utvikling i både institusjonar og politiske prosessar. I ”den lærande kommune” ser Qvortrup for seg at både organisasjonsformer og arbeidsprosessar blir endra for å styrke kommunens evne til kompleksitetshandtering. Forholdet mellom politikarane og forvaltninga må då forandrast frå eit einvegsforhold med tradisjonell saksførebuing og diskusjon til eit samarbeidande tovegsforhold, noko som inneber at rollene og arenaene for politikk og forvaltning må settast under diskusjon. Politikarane vil då saman med administrasjonen og innbyggjarane kunne finne meir lærande arbeidsformer som er eigna for omverdensfortolkningar og kontinuerlege forandringsprosessar.

Det er interessant å etterspørje om diskusjonar om lærande organisasjonar har denne breie forståinga som ligg i resonnementa til Qvortrup og Hargreaves , eller om det er eit meir avgrensa perspektiv retta mot den einskilde driftseining som ligg til grunn. Skolane skal følgje opp Kunnskapsløftet og utvikle seg som lærande organisasjonar. Men det er vanskeleg å sjå at sentrale dokument i Kunnskapsløftet har ei brei samfunnsmessig tilnærming til organisasjonslæring. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004:27) blir det sagt om lærande organisasjonar:

”I en lærende organisasjon legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet.”

Læreplanverket (KD 2006:34) nyttar slike formuleringar i den delen som gjer greie for prinsipp og retningsliner i Kunnskapsløftet:

”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.”

Forskriftene til opplæringslova § 2.1 legg grunnlaget for samspelet mellom kommunenivået og skolenivået ut frå desse formuleringane:

”Skolen og lærebedrifta skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for kunnskapsløftet. Skoleeigar har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene”.

I utgangspunktet ser alle desse tre formuleringane ut til å ligge nærast det eg ovanfor har karakterisert som eit mikroperspektiv på organisasjonslæring. Det er lærarane og leiinga ved den enkelte skole som gjennom vurderings- og planleggingsarbeid skal stå for utviklingsarbeid. Samspel med elevane, foreldra og lokalmiljøet som ein del av organisasjonslæringa er ikkje nemnt, heller ikkje gjensidige læringssløyfer mellom skole, forvaltning og politikk. Kommunen skal som skoleeigar ha eit system for kvalitetsvurdering som sikrar kommunikasjonen mellom skole- og kommunenivå, men formuleringane ovanfor skisserer eit lineært forhold der det bare er skolane som skal utvikle seg. Perspektivet er lite i samsvar med Qvortrup sine idear om forvaltning og politiske aktørar som deltakarar i læringsprosessar utover tradisjonelle saksførebuingar, diskusjonar og vedtak.

8.2 Læring på ulike nivå og kompetanseomgrepet

Qvortrup legg vekt på at meir inngåande avklaringar om kunnskap og læring vil vere nødvendig for å finne konstruktive vegar i både storsamfunnets og skolens utvikling. Han ser Gregory Bateson si tilnærming til kommunikasjon og læring som eit vesentleg bidrag for å kome vidare i slike sjølvforståingsprosessar. Bateson (1972) vektlegg mellom anna at ein ikkje må sjå på læring som noko som finn stad eller ikkje finn stad. Læring må først og fremst forståast på fleire nivå når vi søker å forstå menneskeleg åtferd og samspelet mellom menneska (jfr. Glosvik kapittel to). Dette er ein synsmåte som vi finn att i mange nyare tekstar om organisasjonslæring, og eg vil difor gå noko nærare inn på Batesons argumentasjon

Bateson var ikkje spesifikt opptatt av organisasjonar, han arbeidde på eit meir generelt grunnlag ut frå antropologi med psykiske og sosiale system. Men Batesons bidrag om læring på ulike nivå har m.a. gjennom Argyris og Schön sin teori om enkelt- og dobbeltkretslæring hatt stor betydning innanfor organisasjonslæringsfeltet (1978, 1996).¹⁴ Sidan har det kome til ei rekke bidrag som legg vekt på enkle, doble og fleirdoble læringssløyfer (Choo 1998b; Deming 1982; March og Olsen 1976; Morgan 2006; Senge 2004, 2006). Bateson blir også i aukande grad referert til i nyare skandinavisk litteratur om organisasjonslæring (Gleerup 1998; Glosvik 2000; Ryberg 2002; Ryberg og Thrane 2003; Scherp og Scherp 2007, Laursen 1998).

¹⁴ Argyris og Schön (1996) viser også til andre viktige inspirasjonskjelder som Asby (1960) og Dewey (1938)

Bateson var oppteken å avklare forholdet mellom samfunnsvitskaplege og naturvitskaplege kunnskapsformer. Han prøvde over tid ut ulike beskrivingar av kommunikasjon og læring på fleire nivå med stigande kompleksitet. I *The Logical Categories of Learning and Communication*, skjematiserte Bateson i 1964 ulike læringstypar ut frå eit systemteoretisk utgangspunkt. Han nyttar sidan ulike tilnærmingar og omgrep i artiklar som saman med den førstnemnde blei samla i *Steps to an Ecology of Mind* (1972). Læring blir her forstått ut frå eit økologisk orientert systemperspektiv, ikkje langs lineære og kausale logikkar som høver best t.d. innanfor mekanikken.

Batesons utgangspunkt er at einvegs overføring av stimuli som enkelte kallar læring, ikkje har noko med læring å gjere. Frå dette utgangspunktet bygger han så opp sine logiske kategoriar for ulike læringsnivå:

Læring 0

Karakteristisk for dette læringsnivået er at eit psykisk eller sosialt system responderer på ein bestemt måte overfor eit gitt stimulus. Bateson nyttar også omgrepet 'første ordens læring' for denne typen automatisert vaneåtferd der ein held fast på ein gitt handlingsmodell utan at det er basert på bevisste val. Å halde fast på handlingsmodellar kan sjå lite vesentleg ut i ein læringsdiskusjon, men i organisasjonar er rutinar ofte viktige for å oppretthalde stabilitet som er vesentleg for organisasjonens måloppnåing¹⁵

Læring 1

Læring I er karakterisert ved at det lærande systemet innanfor gitte rammer kan velje mellom ulike handlingsalternativ ved prøving og feiling. Dette inneberer at vi ved Læring I er i stand til å sjå korleis handlingsmodellane i Læring 0 fungerer. Læring I styrer altså læring på 0-nivået ettersom ein endrar handling basert på erfaring. Bateson viser her mellom anna til læringspsykologiens klassiske betinging (Pavlov) og operant betinging (Skinner). Læring I er innhaldsorientert, men det er ikkje utan vidare enkelt å fastslå kven eller kva som framkallar kva slags læring. På dette nivået er det heller ikkje snakk om relasjonelt sampel som kan utløyse refleksjon og skape ny meining, det er "...

¹⁵ Læringsnivåa blir både uttrykt ved omgrepa 'Læring 0, I, II, III og IV' og '1., 2., 3. og 4. ordens læring'. Eg vel i fortsettinga å halde meg til det første settet av omgrep.

an appropriate label for the revision of choice within an unchanged set of alternatives” (Bateson 1972: 287).

Læring 2

Her observerer og endrar det lærande systemet ikkje bare sin eigen praksis, men reflekterer over og endrar prinsippa for si eiga læring. Dette tredje læringsnivået handlar om måten handlingar og opplevingar blir kategoriserte på for bruk i nye samanhengar. Gjennom metarefleksjon endrar ein altså prinsippa for læring av læring, noko Bateson karakteriserer som 'deuterolearning',. Det som skjer på dette nivået konstituerer meininga vi legg til grunn når vi tolkar erfaringar , ”... a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how sequence of experience is punctuated” (Bateson 1972:293). Eg forstår då Bateson slik at sjølve energien til læring blir skapt i relasjon til andre personar, materiale ting og kulturelle reiskapar i konkrete situasjonar. Meining blir skapt både gjennom kommunikasjon og praktisk samhandling.

Læring 3

Dette nivået er endringar av korleis prosessane i Læring II er konstituerte, ei gjennomgripande endring av sjølve læringskulturen. Det inneberer ei utskifting av premissane som til vanleg er med å skape Læring II. Ei slik endring krev stor fleksibilitet og fridom frå den konteksten som er ramma for læring på lågare nivå. Denne typen overskridingar kan t.d. finne stad i dobbeltbindingssituasjonar der alle valalternativ på nivå II er motsetningsfylte. Det kan føre til læring på nivå III dersom søkelyset blir retta både mot sjølve problemet og forutsetningane og premissane for problemet. Bateson ser på Læring III som så utfordrande at aktørar i læringsprosessen lett kan falle frå. På den andre sida kan læring på dette nivået få ein gunstig utgang. Ein finn nye omdreiingspunkt for erfaringsdanninga i systemet, noko som gir høve til å skape grunnleggande ny meining (Bateson 1971:87).

Læring 4

Framstillinga til Bateson inneberer at ein kunne resonnerer vidare om ei rekke nye læringsnivå. Men han finn det rimeleg å stoppe med ei skissering av Læring IV. Denne forma for læring vil truleg ikkje opptre innanfor enkeltstående levande organismar. Bare

ved å kombinere slektenes og enkeltindividida si utvikling kan ein nå fram til dette læringsnivået (Bateson 1971: 76).

Qvortrup (2001:136) legg vekt på at skjematikken til Batesons frigjer læringskategoriane frå den tradisjonelle individpsykologiske tilknytninga. Når ein opererer med andre læringsformer enn dei psykiske, legg dette til rette for at organisasjonslæring ikkje bare er ei avleiing av psykologiske læringsteoriar. Det opnar for at organisasjonsteoriane kan utvikle eigne synsmåtar på kunnskap og læring ut frå spørsmål om kva som er vesentlege dimensjonar og prosessar i ulike organisasjonstypar. Dette gir igjen grunnlag for å forstå kompetanseutvikling i ein organisasjon på fleire måtar. Både faglege og utdanningspolitiske debattar resulterer ofte i spørsmål om kva kompetansetiltak som kan vere gode (Nordhaug og Brandi 2004). Slike spørsmål om kompetanseutvikling står også sentralt i den norske skoledebatten etter dei siste åras rundar med Nasjonale prøver, Pisa- og Pirlsundersøkingar (Kjernsli mfl. 2007; UFD 2004a; UFD 2004b). Det kan difor vere grunn til å sjå nærare på nokre synsmåtar på forholdet mellom kunnskap, læring og kompetanseutvikling i organisasjonar.

Kunnskap, læring og kompetanseutvikling

Faglitteratur om kompetanseutvikling avspeglar både behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle perspektiv. Den faglege vektlegginga har likevel dei siste tiåra i hovudsak endra seg frå vektlegging av individuelle opplæringstiltak til læringsaktivitetar knytt til aktørane sin praksisfellesskap. (Lai 2004; Nilsson 2006; Nordhaug1998; Ragnheidur Karlsdottir 2007; Roald 2003; Vox 2006).

Qvortrup (2001:106-122) ser, med utgangspunkt i Bateson, samanhengar mellom ulike kunnskapsnivå, læringsnivå og djupna ein organisasjon kan nå i kompetanseutviklinga si. Dette framstiller Qvortrup som i tabell 8.1. Rein overføring av kunnskap frå instruktør til tilhøyrar/tilskodar ('direkte læringsstimulering'), resulterer som oftast i enkle repeterbare kvalifikasjonar og faktakunnskap. Slik 'faktuel viden' kan ein tilføre stadig meir av, utan at læringsnivået blir meir komplekst av den grunn. Meir djuptgripande blir kompetanseutviklinga ved 'appropriasjon' der deltakarane samhandlar for å løyse utfordrande oppgåver innanfor organisasjonens rammer. Ein vil då kunne nå djupare læringsprosessar og utvikle meir kompleks kompetanse ut frå dynamikken i gruppa og utfordringane i arbeidsoppgåvene. Dette stimulerer samtidig til

refleksjon som utviklar den enkelte si evne til seinare sjølv å tileigne seg ny kompetanse. Slik 'andre ordens læring' representerer dermed ein 'eksponentiel effekt' som gir verksemda styrka omstillingsevne.

Vidensformer	Stimulerings-former	Resultat-former	Færdigheds-former	Output-effekter
1. ordens viden	Direkte lærings-stimulering	Kvalifikasjoner	Faktuel viden	Proportional effekt
2. ordens viden	Appropriation	Kompetance	Refleksivitet	Eksponentiel effekt
3. ordens viden	Produktion	Kreativitet	Meta-refleksivitet	Kvantespring
4. ordens viden	Social evolution	Kultur	Almen dannelse	Paradigme-skift

Tabell 8.1: Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup 2001:107)

På det tredje nivået ser Qvortrup 'produksjon' som ei avansert kompetanseutviklingsform der aktørane lærer gjennom å løyse oppgåver med vanskegrad utover det ferdigheitsnivået dei sjølve og verksemda i utgangspunktet har. Ein må då arbeide med kreativ nyskaping som føreset metarefleksjon både over føresetnadene for arbeidsprosessane ein set i gang, og føresetnadene for desse føresetnadene. Slik kunnskapsutvikling inneber at det kan vere mogleg å ta kvantesprang i måten ein arbeider og organiserer seg på.

Det fjerde nivået føreset ein læringskultur "... som ikke kan overføres gjennom det enkelte individs målrettede kommunikation, men som er resultat af mange kommunikationers kontinuerlige samvirke" (ibid:109). 'Kultur' ser då Qvortrup på som ei ramme for all verksemd i organisasjonen. Blir organisasjonens kulturgrunnlag endra gjennom kontinuerleg kollektiv kommunikasjon, inneber det at dei grunnleggande verdisetta blir endra så radikalt at det kan karakteriserast som eit 'paradigmeskifte' i sjølvforståing og omverdsforståing. Så store sprang vil organisasjonar sjeldan ta anna enn i klåre krisesituasjonar (ibid).

Boreham (2006) legg på tilsvarande måte som Qvortrup vekt på at det er ikkje tilstrekkeleg å forstå kompetanse som ein personleg og individuell dugleik. Innanfor ein

organisasjon er det også vesentleg å sjå på kompetanse som sosialt konstruert i tilknytning til korleis arbeidsoppgåver og utfordringar endrar seg i organisasjonen. Kompetanse blir ut frå dette i vesentleg grad utvikla mellom personar som samhandlar om faktiske arbeidsoppgåver. Å vere kompetent i si yrkesutøving handlar i stor grad om å evne å møte dei utfordringar som til ei kvar tid framstår som vesentlege innanfor den organisasjonskulturen ein er ein del av. Samspelsprosessar i større og mindre grupper innanfor organisasjonen blir då ei vesentlig side ved kompetanseutviklinga, og teoritilnærmingar om lærande organisasjonar blir nærliggande.

8.3 Peter Senge og den lærande organisasjon - ein gong til

Peter Senge sine fem disiplinar i den lærande organisasjon er det gjort utfyllande greie for både i Glosvik og Abrahamsen sine kapittel. Den systemiske tankegangen er gjennomgåande i alle Senge sine tekstar. I ein del av dei nyare tekstane klårgjer han tydlegare korleis han ser for seg læring på ulike nivå, samtidig som han opnar for fleire måtar å resonnerer på i høve disiplinane i den lærande organisasjon.

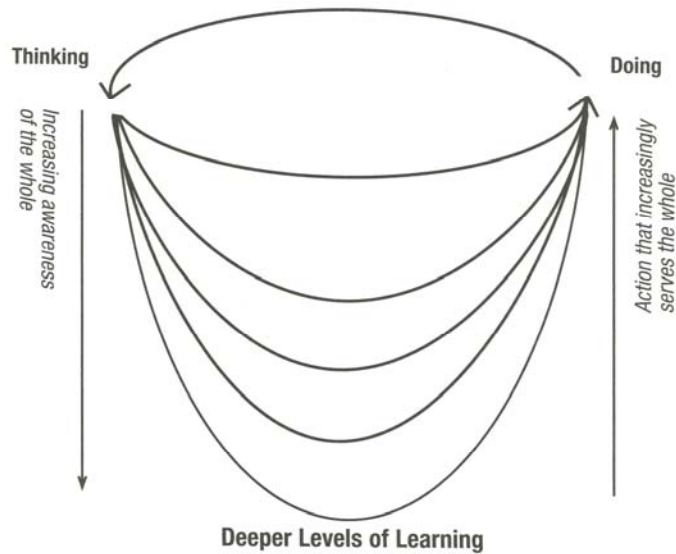
Djupare lærings- og strateginivå

Når Senge har vidareutvikla sitt arbeid blir linene tilbake til Argyris og Schön, som igjen bygde på Bateson, noko klårare. I *Presence* (2005) tar Senge saman med fagkollegaer i "The Society for Organizational Learning" (SoL) utgangspunkt i ei systemisk forståing mellom heilskap og delar (Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers 2005).¹⁶ Vi kjem feil ut i våre analysar og strategival dersom vi ser på organisasjonar og samfunn som om heilskap er ein mekanisk sum av delar vi kan studere og utvikle kvar for seg.¹⁷ Vi må nærme oss organisasjonar med det utgangspunktet at "the whole exists through continually manifesting in the parts, and the parts exist as embodiments of the whole" (ibid:6). Då må merksemda rettast mot det underliggande mønsteret i samspelet mellom heilskapen og delane. I søkinga etter vesentlege heilskapsmønster,

¹⁶ Til liks med større angloamerikanske oversiktsverk om organisasjonslæring, nemner ikkje forfattarane arbeidet til Bateson sjølv om det blir brukt analogiar til biologiske system på same måten som Bateson gjer. Når forfattarane i introduksjonen av boka snakkar om "The new way of thinking about learning", ser eg dette som eit utslag av at konteksten er ein amerikansk tradisjon der behavioristiske perspektiv ha vore dominerande over lang tid. Nettverket SoL presenterer sitt faglege arbeid på www.solonline.org

¹⁷ I innleiinga til *Presence* finn vi det utvida samfunnsperspektivet som året etter trer markant fram i den reviderte utgåva av *The Fifth Discipline*

må vi forstå organisasjonslæring som ein prosess som kan finne stad på fleire nivå. Djupare grad av læring skaper større forståing for heilskapen slik figur 2 viser:



Figur 8.1: Fleire og djupare læringsnivå i ein organisasjon (Senge, Scharmer, Jaworski og Flowers 2005: 9)

Det er vesentleg å vere open og fange opp (presence) det som skjer i heilskapen. Utan ei slik open heilskapstilnærming kjem vi aldri under overflata av det som går føre seg i organisasjonen. I så fall blir vi reaktivt sittande fast i diskusjonar om rutinehandlingar, går i forsvarsposisjonar og oppnår i beste fall mindre forbetringar i det arbeidsmønsteret vi alltid har hatt. Ved å forstå læring på fleire og djupare nivå, blir utviklinga av organisasjonen styrka på to måtar. For det første aukar innsynet i dei komplekse mønstra innanfor heilskapen (Increasing awareness of the whole). For det andre blir utforminga av nye strategiar og tiltak djupare, sikrare og meir framtidorienterte når søkefasen har vore tilstrekkeleg kompleks (Action that increasingly serves the whole). Djupna i analysane og strategiutforminga vil vere avhengig av den evne aktørane i organisasjonen har til saman å orientere seg meir mot forståing av framtida enn gjensking av fortida¹⁸

Som Qvortrup ser Senge et. al. ein samanheng mellom læringsnivå og det kompetansenivå organisasjonen kan nå. Reaktiv åtferd gir enkle og overflatiske analysar med tilsvarande enkle feilrettingar som utfall - feilrettingar som på kort sikt kan sjå

¹⁸ Dette blir også omtala som 'Theory U' eller 'The U-turn'

greie ut, men som på lengre sikt ofte er til skade for organisasjonen. Djupare gradar av læring vil gi meir grunnleggande nyskaping i organisasjonen. Det er desse djupare innsyna i heilskaplege mønster som er grunnlaget for at organisasjonen blir proaktiv og stadig kan gjenskape seg sjølv på eit høgt kompetansenivå. Ein slik dynamisk prosess assosierer Senge et. al. til omgrepet *The Living Company* (Geus 1997).

I forhold til leiing av kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling er det eit poeng at Senge et.al. omtalar underliggande organisasjonsmønster som "... the formative field of the organism" (2005:6).¹⁹ I pedagogiske samanhengar blir omgrepet 'formativ vurdering' brukt synonymt med alle former for prosess- eller undervegsvurdering. Senge forstår 'formativ' som underliggande mønster i den måten ein arbeider og presterer på, noko ein må søke på kvalitative og systemisk orienterte måtar. Ut frå ei slik presisering ser vi at undervegsvurdering i realiteten kan vere summativ dersom ein bare samlar opp ytre uttrykk for kva som er blitt prestert frå veke til veke i ein arbeidsperiode utan å gå inn i læringsprosessane som har gått føre seg. Skolen og elevane når då ikkje den djupne og samanheng i analysane som er intensjonen bak formativ vurdering. Det blir meir Læring-0 eller Læring-I for eleven ut frå Batesons forståing - at skolen skal lære av undervegsvurdering blir då ikkje ein gong tematisert.

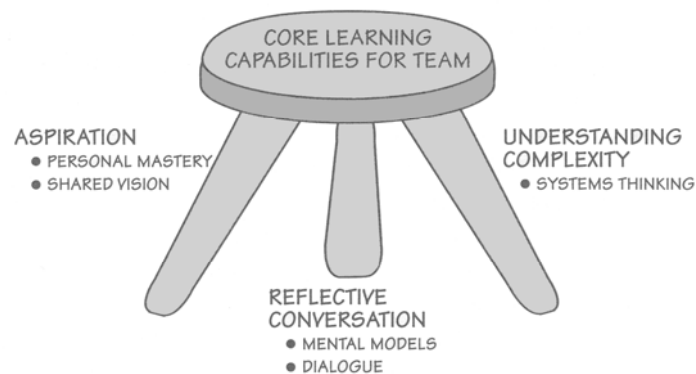
Bygging av læringskapasitet

I 2006 gav Senge ut ei revidert utgåve av *The Fifth Discipline*. Eg finn her tre markante trekk: Senge legg auka vekt på kompleksiteten i dei økonomiske, miljømessige og befolkningsmessige utfordringane på verdsbasis. Vidare knyter han organisasjonslæring nærare opp mot kvalitetsvurdering som siste tiåret er blitt sterkt aktualisert som styringsverktøy.²⁰ I tillegg vidareutviklar Senge synsmåtane om dei fem disiplinane gjennom å framstille desse som tre hovuddimensjonar i oppbygginga av læringskapasiteten til ein organisasjon.

Læringskapasitet forstår Senge slik figur 3 skisserer det. I nokre samanhengar nyttar Senge "Organizational Learning" som samleomgrep for denne modellen, i andre samanhengar vel han å nytte "Core Learning Capabilities" slik det går fram her:²¹

¹⁹ Mi utheving

²⁰ Senge legg her vekt på å understreke det verdfulle i Deming sine faglege bidrag, samtidig som han rettar kritiske blikk mot visse former for reduksjonistisk evidenstenking som på ingen måte samsvarar med Deming sine syn på kvalitetsarbeid



Figur 8.2: Tre dimensjonar i organisasjonars læringskapasitet (Senge 2006:xiii)

Aspirasjonar omfattar disiplinane 'personleg meistring' og 'felles visjonar' som begge handlar om å vere skapande og framtdorienterte i staden for reaktive og kausalt orienterte.²² Personleg meistring er ein føresetnad for å kunne utvikle felles visjonar. Dersom vi ikkje i rimeleg grad kjenner oss sjølve og veit kva vi vil, kan vi ikkje bidra til bygginga av felles visjonar. Utvikling av ein organisasjon må innebere at kvar einskild klårgjer måla dei har både personleg, fagleg, for verksemda og for omgivnadene. Vi må la våre eigne visjonar også omfatte dei andre i organisasjonen. For låge aspirasjonar er korkje til gagn for ein sjølv eller heilskapen, for høge aspirasjonar fører til brot både i eigen utvikling og organisasjonen si utvikling (Senge 2006; SoL 2007). Eg finn på mange måtar at Senge her hentar oppatt omdiskuterte trekk i sensitivitetstrening frå 1980-tallet, men forholdet mellom individ og kollektiv er meir kopla mot ein framtdorientert og systemisk tankegang.²³

Refleksiv kommunikasjon omfattar disiplinane 'mentale modellar' og 'team-læring'. Mentale modellar er grunnlaget for all verksemd i organisasjonen, medan team-læring er eit avgjerande verktøy både for å avklare ståstad og arbeide fram nye planar og strategiar. Senge framstiller her læring som refleksive læringsløyfer tilsvarande kumulative steg i ein forskingsprosess.²⁴ Samtidig understrekar han at dette ikkje må

²¹ Under nettstaden til SoL finn ein desse resonnementa utprøvd med ein noko anna omgrepsbruk. www.solonline.org

²² Mine oversettingar

²³ Sensitivitetstrening sikta meir avgrensa mot å vere i balanse med seg sjølv og sine kollegaer her og no.

²⁴ Her drar Senge vekslar på det Argyris (1982) omtalar som "The ladder of inference"

forståast lineært, men som ein sirkulær og systemisk prosess der ein jamleg må gå tilbake til lågare steg for å verifisere og etablere nye synsmåtar for ny progresjon i slutningsstigen. Dette er resonnement som både assosierer til deuterolæring (Bateson, Argyris og Schön) og til samanhengane mellom språk og handling i det sosiokulturelle læringsperspektivet(ibid).

Heilskapsforståing representerer den systemiske tenkinga som har vore gjennomgåande for Senge sine faglege bidrag. Aspirasjonar og refleksiv kommunikasjon er føresetnader for heilskapsforståing - og omvendt. Senge understrekar at heilskap og delar inngå i sirkulære mønster som har ein anna natur enn det lineære og hierarkiske. Lineære organisasjonsforståingar resulterer i vektlegging av reglar, kontroll, statistikkføring, skaping og gjenskaping av hierarki. Dette utløyser igjen problemfokus og kommunikasjonsformer der ein bryt ned meir enn å bygge opp. Sirkulære og nettverksprega organisasjonsforståingar gir betre grunnlag for ein læringskapasitet som styrkar både vurderings- og utviklingsevna i organisasjonen (ibid).

Når ein organisasjon søker å nå høg læringskapasitet, meiner Senge at utviklinga kan karakteriserast langs fire utviklingslinjer:

Frå	Til
Reaktiv	Skapande
Rutinar	Læring
Partar	Medspelarar
Klandring	Forståing

I forhold til Bolman og Deal (2005) sin mykje nytta klassifikasjon av ulike organisasjonsperspektiv, ser vi at Senge hovudsakleg er opptatt det humanistiske og det kulturelle perspektivet. Senge synest ikkje i same grad å vere opptatt av strukturelle forhold og maktforhold i det politiske perspektivet. Kritiske synsmåtar til Senge sine resonnement vil difor kunne peike på at førestillingane om den lærande organisasjon er vel naive i forhold til den mikropolitiske arena som organisasjonar også kan vere. Endring og utvikling inneber ofte omskifte i kva personar som har makt, ansvar og ressurstilgang. Tanken om lærande organisasjonar kan difor av enkelte bli sett på som ein harmonimodell som anten dekker over konflikhtar eller ikkje klårgjer korleis enkelte interessegrupper manipulerer andre grupper (Roald 2008).

8.4 Kva veg går skoleleiing og kommunalforfatning – blir det rom for lærande leiing ?

I utdanningspolitisk samanheng har lærande organisasjonar blitt framheva gjennom statlege utgreiingar frå Kvalitetsutvalet (NOU 2002:10; NOU 2003:10) og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Utgreiingane legg til grunn at utfordringar i skoleverket skal møtast gjennom at kommunar og skolar får auka handlingsrom og auka ansvar. Ei slik omlegging har eigentleg vore under utvikling frå 1980-åra då staten ut frå målstyringstanken starta å omforme den tradisjonelle økonomi- og regelstyringa.²⁵ Fram mot tusenårsskiftet blei styringslogikken i det offentlege gradvis meir påverka av den marknadsfokuserte reformbølgja New Public Management (NPM). På den eine sida forsterkar NPM det handlingsrom som er eit viktig grunnlag for å utvikle ein lærande organisasjon. På den andre sida kan dei konkurranseprega og evidensbaserte trekka i NPM fungere kontraproduktivt i forhold til den opne kollektive refleksjonen som er ein føresetnad for organisasjonslæringa på den enkelte arbeidsplass (Dahl, Klewe og Skov 2004)

New Public Management i den nye kommunen

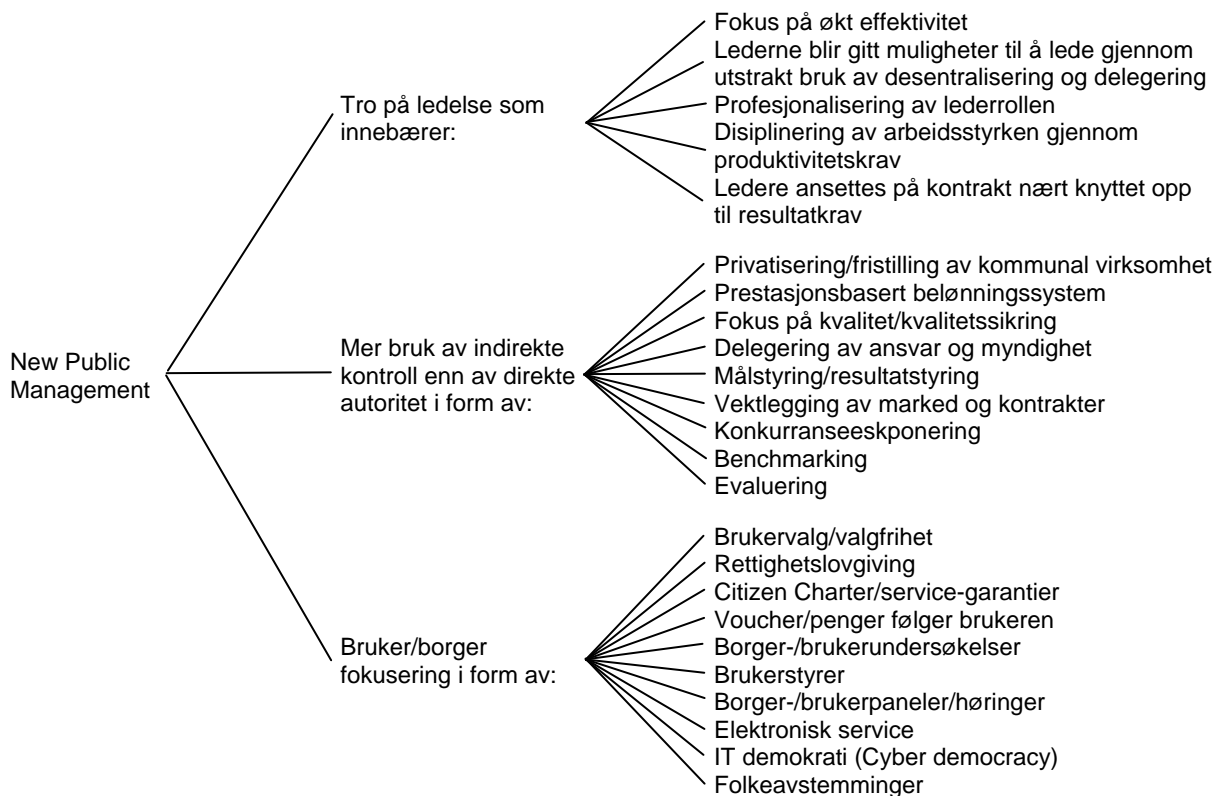
Øgård (2005) ser på New Public Management (NPM) som eit samleomgrep med fleire intellektuelle røter og ulike praktiske utformingar. Felles for denne reformbølgja er utfordringa av den tradisjonelle og regelstyrte offentlege forvaltninga. Når Øgård summerer opp element som av fleire forskarar blir trekt fram som kjenneteikn på New Public Management, ser han tre hovudtrekk: Tru på leiing, indirekte kontroll og brukar-/borgar-fokusering.

Tro på leiing representerer et sentreringspunkt i NPM sine førestellingar om å skape meir dynamikk i offentleg forvaltning. Leiarane blir gitt større rom til å leie sin del av den offentlege verksemda, samtidig som det blir stilt krav om resultat og måloppnåing. Øgård legg vekt på at denne leiingstenkinga også ber i seg element frå "Human Relation"-forskinga frå midten av 1900-tallet og organisasjonskulturforskning frå 1980- og 90-åra. I Norge kjem leiingstenkinga i NPM m.a. til uttrykk gjennom 1992-endingane i kommunelova der det blir fastslått at rådmann/administrasjonssjef er øvste leiar også for faggrupper som før har hatt meir sjølvstendige fagsjefar (t.d. skolesjef) ut

²⁵ Øymerka tilskott for skolesektoren opphøyrd i 1986. Ny kommunelov som innebar oppheving av mange bestemmingar i skolelova, blei vedtatt i 1992.

frå særlovgivinga. Delegering frå politisk til administrativt nivå, åremålsstillingar og prestasjonsbaserte avlønningar forsterkar eit slikt leiarfokus. Vidare delegering av mynde og ansvar frå det politiske toppnivået til verksemdleiarar er også eit særtrekk knytt til omgrep som 'flat struktur' og 'tonivåmodellen' (ibid).

Tabell 8.2: *New Public Management – ei oversikt over element (Øgård 2005:29)*



Sjølv om NPM-inspirerte reformtiltak har fått innpass i offentleg forvaltning, skjer ikkje dette utan debatt både innafor politiske miljø, interesseorganisasjonar og academia. Øgård (2005) peikar på at ei rekke forskarar stiller spørsmål om det reelt er mogleg å snakke om allmenngyldige prinsipp for leiing på tvers av sektorar og tenestoområde (Olsen 1990; Lægreid 1988, 1991a; Ejersbo 1997, Sehelsted og Ejersbo 1998). Det blir lagt vekt på at særtrekka til offentlege institusjonar gjer det vanskeleg å implementere generelle leiingsprinsipp frå privat sektor. Eit klårt skilje mellom leiing og fagprofesjonar kan også svekke faglege aspekt ved den offentlege tenesteytinga, noko som kan gi grunnlag for fortløpande kamp mellom leiing og fagfolk om kven som skal bestemme kva i dei daglege gjeremåla.

For skolen er debatten om brukar versus borgar eit vesentleg poeng. Rose (1997) peikar på at eit ansvarleg borgaromgrep kan bli fortrengt til fordel for ei individentsentrert brukar- og kunderolle, noko som kan undergrave eit representativt lokaldemokrati. Harrit et al. (1998) drøftar denne problemstillinga i forhold til skolens behov for aktivt samspel mellom skole og heim. Foreldreengasjement kan vere avgjerande for den enkelte elev si utvikling og for arbeidet med å utvikle og halde ved like skolens kulturelle funksjon i lokalmiljøet. Ei rein brukar/kunde-orientering vil dermed kunne resultere i ei svekking av skolens fagelge og sosiale oppgåve.

På veg vekk frå New Public Management ?

Christensen (2006) meiner å sjå at NPM-bølga er på retur i mange anlo-amerikanske land. Ein ny generasjon offentlege reformer er i ferd med å utvikle seg både på nasjonale og lokale nivå. I Australia og New Zealand går utviklinga markert i ei anna retning knytt til omgrepet "whole-of-government". Ein søker å styrke sentral styring og samordning gjennom fleire funksjonar lagt til statsministerens kontor , noko som inneber auka kontroll over underliggande etatar, direktorat og statlege bedrifter. Samtidig blir dei utvida tilsyns- og kontrollordningane som har vakse fram under NPM vidareførte, men no for å fremje vertikal og horisontal samordning mellom ulike nivå og sektorar.

Når Christensen søker å finne grunnar til at NPM har nådd toppen, ser han fleire vesentlege forhold. Sterke opplevingar knytt til globale kriser reiser spørsmål ved eit fragmentert offentleg apparat og stimulerer tankar om meir koordinering og meir statleg styring på tvers av tradisjonelle politiske venstre-høyre-aksar. Døme på slike kriser er terrortrussel ("11. september"), pandemiar, tsunamiar og rask aukande miljøutfordringar. NPM har etter mange sitt syn heller ikkje svara til forventingane om auka effektivitet i offentleg forvaltning. Det er ikkje mogleg å registrere klare økonomiske fortrinn for dei landa som i sterkast grad har innført NPM, og det blir stilt spørsmål ved om innsparingane ved konkurranseutsetting har gått ut att i omstillingskostnader og auka trygdeytningar.

Dei aller sterkaste innvendingane mot NPM har etter kvart kome ut frå auka fragmenteringa av det offentlege apparatet. Det har vist seg problematisk å løyse komplekse enkeltsaker når ansvar blir skjøve mellom leiarar i ulike ledd og på ulike nivå. Både politikarar og offentlegheita uttrykker at tilgangen på open informasjon har

minka i eit fragmentert system med roller som eigar, forvaltar, regulator, tilbydar og etterspørjar. Dei seinare åra har det ut frå dette vakse fram ein fagleg debatt som vektlegg at vidare utvikling av offentleg verksemd vil krevje nye former for samhandling mellom politiske nivå, administrative nivå, profesjonsgrupper og brukarar av offentlege tenester. Dette kjem til uttrykk gjennom omgrep som ”kommunikativ planlegging” (Amdam og Amdam 2000), ”kommunikativ leiing” (Eriksen 1999), ”medverknadsbasert organisasjonslæring” (Eikeland og Berg 1997), ”mottakaren som medprodusent” (Helder og Pjeturson 2002), og ”myndiggjorte tilsette og innbyggjarar”.

Eriksen (1999) legg vekt på at styringsmåten i offentleg verksemd må utviklast frå målstyring til deltakar- og sjølvstyringsorienterte former, der evne til kommunikativ leiing blir vesentleg. Han tar utgangspunkt i Habermas sine rasjonalitetstypar der både instrumentelle og strategiske handlingar er resultatorienterte, medan kommunikative handlingar er forståingsorienterte. I offentleg verksemd må difor kvalitetsarbeidet etter Eriksens syn søke auka innsyn i kvalitative dimensjonar som berre i liten grad kan klårgjerast ut frå kvantitative tilnærmingar. Leiinga si evne til å kunne etablere og ivareta kommunikative organisasjonsprosessar vil då bli svært viktig. Kommunanes nye fridom til å formulere mål og disponere økonomiske midlar vil sette krav til nye former for vurderingar, prioriteringar og nye former for prosedyrar og institusjonelle arrangement. Eriksen peikar på temamøte, opne debattar, høyringar, konsensuskonferansar – arbeidsformer som i sterk grad assosierer til ideane om den lærande organisasjon. Den faglege debatten om framtida for offentleg forvaltning omfattar dermed både tankar om tilbakevending til meir formelt og sentralstyrt byråkrati, meir heilskaplege og tverretatlege styringsmåtar og eit sterkt behov for å utvikle nye kommunikative arbeidsformer som styrkar samspelet mellom politikk, administrasjon, fagtilsette og innbyggjarar.

Ny kvalitetsmelding for skolen i 2008 – eit møte mellom tradisjonell styring og lærande leiing?

I mars 2008 signaliserte kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell gjennom ein artikkel i ”Samtiden” at han ville fremje ei ny kvalitetsmelding basert på sterkare statlege styringsgrep. Hans utgangspunkt var at marknadsorienterte løysingar for offentlege utfordringar bygger på mytar som er politisk konstruerte. Desse mytane ”... har sterke

forkjemparar, mange tunge interesser i ryggen og altfor lite intellektuell og politisk motstand mot seg” (Solhjell 2008).

I juni 2008 kom så Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen der beskrivinga av norsk skole nok ein gong tar utgangspunkt i dei norske elevane sine svake resultat på internasjonale målingar. Meldinga signaliserer ei kursending i spørsmålet om korleis skolen skal utviklast. Nasjonale prøver, kartleggingsprøver og Skoleporten skal framleis vere sentrale reiskapar, men det blir samstundes fremja ei rekke strukturelle grep for å styrke kvaliteten i skolen. Lærarprofesjonen blir halde fram som nøkkel til kvalitetsutvikling, og ut frå dette blir det skissert eit fast system for vidareutdanning av lærarar. Det blir vurdert å stille auka kompetansekrav til lærarar, og samtidig vil Kunnskapsdepartementet innføre obligatorisk skoleleiarutdanning der fagleg leiing skal stå sentralt. Ein vil også sette ned eit utval for å greie ut avbyråkratisering av skolen for å sikre at tidsbruken er retta mot undervisning og læring.

Andre strukturelle grep knyter seg til å utvikle rettleiande læreplanar i skolefaga, utvikle nasjonale rettleiingar til det lokalt læreplanarbeidet og å gi føringar for talet på lærarar i faga norsk/samisk og matematikk i 1-4. klasse.²⁶ Kunnskapsdepartementet vil samtidig styrke lovverket slik at elevane har rett til å tilhøyre ei stabil klasse eller gruppe. Utan at det er sagt direkte, kan meldinga forståast som at ein vurderer å gjeninnføre omgrepet 'klasse' som blei tatt ut av Opplæringslova som eitt av fleire dereguleringsiltak ved innføringa av Kunnskapsløftet.

I tillegg til dei statlege strukturgrepa blir det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet via stor plass i meldinga. Der Kunnskapsløftet i 2006 starta opp med ein rimeleg klar accountability-logikk basert på offentleggjering av elevresultat, fristilling og ansvarleggjering av den enkelte kommune, snakkar ein no meir spesifikt om statens ansvar for å rettleie kommunane i deira kvalitetsvurderingsarbeid. På mange måtar ser vi ei oppattaking av 1970- og 80-åras skoleutviklingstradisjon når departementet gjennom Utdanningsdirektoratet vil organisere eit rettleiarkorps som skal kunne jobbe saman med skolar og skoleeigarar om utviklingsarbeid. Samtidig som dette på mange måtar signaliserer ei endra rolle for Utdanningsdirektoratet og utdanningsdirektørane, signaliserer det at lokalt kvalitetsarbeid må bygge på eit breiare sett av indikatorar enn det dei nasjonale prøvene og skoleporten kan fange opp. Omgrepet 'skolevurdering' blir tatt i bruk igjen for å understreke at ein gjennom intern og ekstern vurdering må sjå på

²⁶ Frå 01.08.08 er det også gitt egne spesifikke timetal i norsk, matematikk og engelsk for 1-4 og 5.-7. klasse (KL 2006 hadde eit samla timetal for 1.-7 klasse i alle faga)

heile skolen som pedagogisk verksemd i kvalitetsarbeidet. Til hjelp i dette arbeidet vil departementet gi alle skolar tilgang til såkalla 'ståstadsanalysar', samtidig som ein vil endre opplæringslova slik at alle kommunar må utarbeide ein årleg rapport om tilstanden i skolen basert på skolane sitt samla kvalitetsvurderingsarbeid.

Den nye kvalitetsmeldinga nyttar ikkje omgrepet lærande organisasjonar.²⁷ Ut frå dette er det grunn til å spørje om organisasjonslæringsperspektivet bevisst er tona ned. Stortingsmelding 31 kan forståast som ei dreining mot "whole-of-government" slik Christensen framhevar dette som eit internasjonalt utviklingstrekk i forvaltningstenkinga. Men samtidig finn vi klare spor av den kommunikative forståinga som både Eriksen og Amdam og Amdam vektlegg. Synsmåtane på kvalitet har fått ei breiare tilnærming med den enkelte skole sitt verksemdbaserte vurderingsarbeid som grunnpilar, og kvar skole sitt kvalitetsarbeid skal danne basis både for skoleinterne analysar og dialog mellom elevane, foreldra, profesjonsgruppene, administrasjonen og politikarane. Kommunar som tar sikte på å bygge ut slike velfungerande partnerskap vil kunne vidareutvikle seg i tråd med diskursen om lærande organisasjonar.

Rommet for lærande leiing vil neppe bli mindre innanfor den skulepolitikken som blir skissert her.

²⁷ Omgrepet lærande organisasjonss blir berre brukt i to tilfelle der ein siterer tidlegare utgreingar.

Litteraturliste

- Abbot, Andrew (1988): *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Adizes, Ichac (1980): *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*. Oslo: Hjemmets fagpresseforlag.
- Alseth, B. (2003) *Evaluering av Reform 97- Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus*. Notodden:TFN-rapport 02/2003
- Amdam, J. og Amdam, R. (2000). *Kommunikativ planlegging: regional planlegging som reiskap for organisasjons- og samfunnsutvikling*. Oslo: Samlaget
- Argyris, C og D A Scön (1996): *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Baldersheim, Harald (2005): Lokalmaktdebatten – frå nessekonger til nettverksstyre. I: Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence E : *Det kommunale laboratorium*. Fagbokforlaget
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books, NY
- Bertalanffy, L.von: (1968). *General systems theory. Foundation, development, application*. New York: Braziller
- Bertilsson, M., 1990. The welfare state, the professions and citizens. In: R. Torstendahl and M. Burrage (Eds), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy* (s.114-133). London: Sage Publications.
- Bolman L. og Deal T. (2005): *Nytt perspektiv på organisasjon og leiing*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Bloom B. S. (1984): *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boreham, N. (2006). The co-consturction of individual and organizational competence in learning organizations. A paper presented at ECER 2006, Geneve, September.
- Bottrup, P (2001): *Læringsrum i arbeidslivet. Kap.2: Fra organisatorisk læring til den lærende organisation*. Forlaget Sociologi.
- Bukve, Oddbjørn: *Kommunal forvaltning og organisering*, 3. utgåve, Samlaget 2000
- Busch, T, Johnsen, E og Vanebo, J. O (2002): *Økonomistyring i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T og Vanebo, J. O (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I og Helle, L (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Choo, C. W. (1998). *Information Management for the Intelligent Organization*. (2. utg.). Medford: Information Today, Inc.

- Christensen, Tom, Læg Reid, Per, Roness, Paul G. og Røvik, Kjell Arne (2004):
Organisasjonsteori for offentleg sektor. Universitetsforlaget
- Christensen, Tom, Egeberg, Morten, Larsen, Helge O., Læg Reid, Per og Roness Paul G.
(2002): *Forvaltning og politikk*. Universitetsforlaget
- Cohen, S. (1986) "Knowledge and Context" *Journal of Philosophy*, 83, 574-583.
- Cyert, Richard M. og March, James G. (et al) (1963): *A behavioral theory of the firm*.
Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov P. (2004): *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt*,
Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004
- Dale E.L. og Wærness J.I.(2003): *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringa*,
Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Dalin, Per (1994b):: *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Universitetsforlaget; Oslo
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. New York : Macmillan.
- Dewey, J. (1998): *Experience and education*. West Lafayette, Ind. : Kappa Delta Pi.
- Dierkes. M., Marz. L. og Teele. C. (2001). Technological Visions, Technological
Development, and Organizational Learning. In: Dierkes, M., Antal, A. B.,
Child, J. og Nonaka, I. *The Handbook of organizational learning and
knowledge*. P. 282-301. Oxford: Oxford University Press.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1988): *Mind over machine : the
power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York:
Free Press.
- Dysthe, O (1997): Leiing i eit dialogperspektiv. I Fuglestad, O. L og Lillejord, S (red)
(1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS. Oslo
- Dysthe, O.(1995): *Det flerstemmige klasserommet*, ad Notam Gyldendal, Oslo
- Engeland, Øystein (1999): *Skolen i kommunalt eie*. Institutt for lærarutdanning og
skoleutvikling. Universitetet i Oslo
- Engelsen, B. U. (2006): *Kan læring planlegges?*, Gyldendal, Oslo.
- Engstrøm, L. (2001): Omvårdnad – vad ar det? Ur praktikers perspektiv Ur teoretikers
perspektiv. I: *Akademiske sygeplejersker* nr. 5 mars 2001. Viborg.
- Eikeland, O. og Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og
utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget
- Etzioni, A: (1982). *Moderne organisasjoner*. Tanum-Norli A/S, Oslo
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Fimreite, Anne Lise og Flo, Yngve: Den besværlige lokalpolitikken. *Nytt Norsk
Tidsskrift* nr. 3 2003

- Fimreite, Anne Lise, Flo, Yngve og Tranvik, Tommy (2002): *Lokalt handlingsrom og nasjonal integrasjon. Kommuneideologiske brytninger i Norge i et historisk perspektiv*. Makt- og demokratiutredningen. Rapport nr 50
- Finstad, Nils (2003): Utviklingskommunen og skolereformer. I: Finstad, Nils og Aarsæther, Nils (red.) *Utviklingskommunen*. Kommuneforlaget. Oslo
- Finstad, Nils og Aarsæther, Nils (2003): Utviklingskommunen. I: Finstad, Nils og Aarsæther, Nils (red.) *Utviklingskommunen*. Kommuneforlaget. Oslo
- Forrester, Jay W. (1968): *Principles of systems*. System dynamics series: Pegasus Communications. Waltham, Ma.
- French, W.L., C.H. Bell og R.A. Zwaki (1994): *Organization Development and Transformation*. Irwin. Boston
- French, W.L. og C.H. Bell (1999): *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Prentice Hall. Upper Saddle River. N.J.
- Fritz, R. (1999) *The Path of Least Resistance. Designing Organizations to Succeed*. Berret-Koeler Publishers Inc. SF. Cal.
- Fuglestad, Otto Laurits: *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Fagbokforlaget 1997
- Fuglestad, O. L og Lillejord, S (red) (1997): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L (1997): Leiing ”nedanfrå”- handling, samhandling og forhandling i: Fuglestad, O. L og Lillejord, S (red). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furre, Berge: *Norsk historie 1905 – 1990*. Samlaget 1992
- Gallimore, R og Stigler, J (2003) Closing the teaching gap: assisting teachers to adapt to change. I.C. Richardson (red.) *Whither assessment? Discussions following a seminar*. London QCA
- Gjertsen, Arild (2003): ”Ikke-planlegging” som planstrategi – statlig standardisering og lokalt handlingsrom. I: Finstad, Nils og Aarsæther, Nils (red.) *Utviklingskommunen*. Kommuneforlaget, Oslo
- Glosvik, Øyvind (2006): Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo: *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo
- Glosvik, Ø (2007a): *Forelesning om PAIE*. Upubliserte forelesingsnotat. Høgskulen i Sogn og Fjordane, Førde
- Glosvik, Øyvind (2007b) : *Velkommen til den femte disiplinen*, Upublisert tekst delt ut til studentar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane november 2007. Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Gronn, Peter (2003): Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, Vol. 23, No 3, Carfax Publishing (Routledge). London

- Gronn, Peter (2002): *Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, Great Britain.
- Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn Sigmund (2002): Skolebasert vurdering – fokus på kontroll eller problemløsning? I Haug, Peder og Monsen, Lars (red.) *Skolebasert vurdering – erfaringar og utfordringer*. Abstrakt forlag
- Grøterud, M og Nilsen, B.S (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gundem, B. B. (2003). *Skolens oppgave og innhold*, 4.utgåve, Universitetsforlaget, Oslo
- Hansen, Tore (2005): *Policyanalyser – har kommunepolitikken noen konsekvenser?* I Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence E : *Det kommunale laboratorium*. Fagbokforlaget. Bergen
- Hagesæter, A (2000): *Å endra samarbeidskulturen i skulen i: Lægdene, Ø (red) (2000). Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Haug, Peder (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Noregs forskingsråd. Oslo
- Haug, Peder og Monsen, Lars (red.) (2002): *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Abstrakt forlag. Oslo
- Hargreaves, A. (1996): *Lærararbeid og skolekultur*, ad Notem Gyldendal, Oslo
- Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Hatch, Mary Jo (2001): *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Huber, G.P. (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Litteratures, *Organization Science*, (2), No.1, 88-115.
- Imsen, Gunn (2004): Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? I Gunn Imsen (red) *Det ustyrlike klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* Oslo : Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, Jan Inge og Robertsen, Karl (2000): *Kommunaløkonomi : i et styringsperspektiv*. Kristiansand : Høyskoleforlaget
- Joyner, E. (2000). No More "Drive-By Staff Development". I Senge (et al) *Schools that learn*. Nicholas Brealey Publishing. London
- Karlsdóttir, R. (red.) (2007). *Læring, kommunikasjon og ledelse i organisasjoner*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Karseth, Berit (2004): Nye bilder- nye virkeligheter i: Christiansen, B., Heggen, K. og Karseth, B (red). *Klinikk og Akademia*, Oslo Universitetsforlaget.

- Kirkeby, O.F. (1998) *Ledelsesfilosofi. Et radikalt normativt perspektiv*. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Kvåle, G. (2001): *Organisering av identitet : ein studie av organisatorisk identitetsdanning i trygdeetaten*. HBO-rapport / Høgskolen i Bodø. 3/2001. Bodø : Høgskolen i Bodø.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Rolf- Petter (1998): *Teambygging og teamarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Laursen, E. (1998). Glemsel, Leg og Hierarkisering. I: Christensen, A. *Den lærende organisationens begreber og praksis. Læring, refleksion, ændring*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Lave J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag A/S
- Levin, Morten og Klev, Roger (2002/2006): *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget
- Levin, M. og Rolfsen, M.(2004): *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*, Fagbokforlaget, Bergen
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lillejord, Sølvi (2006) : *Ledelse i en lærende skole*, Skolelederkonferansen 26.september 2006, Universitetet i Bergen
- Lillejord, Sølvi (1997): Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse i:. Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindblom, Charles, E. (1959): The Science of "Muddling Through". *Public Administrative Review* 19(2):79-88
- Lotsberg, Dag Øyvind (1997): Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen i: Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maaløe, E. (1996): *Case-studier af og om mennesker i organisationer : forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori*. København : Akademisk forlag
- March, James. G. og Olsen Johan.P (1976): Organizational Choice under Ambiguity. I: March, James. G. og Olsen Johan.P (red): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Oslo
- Matre, S. og Hoel, L. T. (2007): *Skrive for nåtid og framtid*. Del I Skrivning i arbeidsliv og skole. Tapir Akademiske, Trondheim

- Moe, Ola (2002): "En erfaring rikere" – Ekstern deltakelse i lokalt vurderingsarbeid. I Haug, Peder og Monsen, Lars (red.) *Skolebasert vurdering – erfaringar og utfordringer*. Abstrakt forlag. Oslo
- Monsen, Leif Kristian (2003): Utvikling, ledelse og organisasjonskultur. I: Finstad, Nils og Aarsæther, Nils (red.) *Utviklingskommunen*. Kommuneforlaget Oslo
- Moos, Leif (2003): *Pædagogisk ledelse- om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Muijs, Daniel og Harris, Alma (2006): Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. I *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v22 n8 p961-972 Elsevier. 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL Nov 2006
- Møller, Jorunn (1997): Ledelse i og av skolen- dilemmaer i skolehverdagen i: Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlingar og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J (2005): *Skolelederen i en lærende organisasjon*. Konferanse om "Skolen i digital utvikling". Skolelederkonferanse, Lillestrøm.
www.skulenettet.no/nyUpload/Moduler/IKT-i-skolen/Filer/Jorunn_Moller.ppt
- Møller, Jorunn (2006): Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanninga av skoleledere. I: Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo Guri (red.) *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, Jorunn (2007) : *Kvalitet i anerkjente skoler. Ledelse og kvalitet i skolen – konferanse om pedagogisk ledelse, Stjørdal 5.-6.februar 2007*
- Møller, J., Sivesind, K., Skedmo, G. og Aas, M. (2006): Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold , evalueringspraksis og ledelse i skolen. *Acta Didactica* 1/2006. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Møller, Jorunn og Solbrekke, Tone (2006): Utdanningsledelse på dagsorden i: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 2. 2006 Universitetslaget. Oslo
- Nilsson, I. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Avhandling (doktorgrad). Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Nonaka, Ikujiro (1994): A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organizational Science*, Vol. 5, No. 1, February 1994
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press, Oxford
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetanseutvikling og ledelse: utvalgte emner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nordhaug, O. og Brandi, S. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ottesen, J (2002): *Praksisopplæring i IKT-rike læringsomgivelser. Lærere og lærerstudenterskonstruksjon og rekonstruksjon av yrkesidentiteter*. Paper til doktorgradskurset "IKT og læring i organisasjoner"
- Ottesen, E. og Møller, J (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo: *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Polanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. Garden City, N. Y. : Doubleday.
- Probst, G.J.B. & Büchel, B.S.T. (1997): *Organizational learning - The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall.
- Power, M. (1997): *The audit society: rituals of verification* Oxford: Oxford University Press
- Qvortrup, L. (2000). *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationsamfundet*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Roald, K (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. (2003). *Rytme kompetanseutvikling i kommunane i Sogn og Fjordane*. Sogndal: R-NR 6/2003, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning og idrett.
- Roald, K. (2006): Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red): *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk forlag
- Roald, K (2007): *Internasjonale strømnings i utdanningspolitikken - Har det konsekvensar for lærarar, skuleleiarar, kommunar og fagforeiningar i Norge?* Foredrag på møte i Utdanningsforbundet, Flora, 19. november 2007
- Roberts, C (1994): What You Can Expect..in Working with Mental Models. I Senge, P.M.(et al.) (1994): *The Fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Robertsen, Karl og Friestad, Liv Bente H.: *Økonomi for skoleledere*. Høyskoleforlaget 1996
- Rogoff. B., Matusov, B., & White, S. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. I D. Olson & N. Torrance (eds.), *The Handbook of Cognition and Human Development* (s. 388-414). Oxford, UK: Blackwell.
- Rosenstiel, L. von og Koch. S. (2001). Change in Socioeconomic Values as a Trigger of Organizational Learning. In: Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J. og Nonaka, I. *The Handbook of organizational learning and knowledge*. P. 198-220. Oxford: Oxford University Press

- Roth, G. og Kleiner, A. (1995): *Learning about Learning – Creating a Learning History*. Cambridge, MA: *MIT Center for Organizational Learning Working Papers*.
- Ryberg, B. og Thrane, M. (2003). *Skolen som lærende organisation: i teori og praksis*. Århus: Klim
- Røyrvik, E. (2002): Læringshistorier. I Levin, K. og Klev, R. *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A (1999): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Saljö, Roger (2003): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske 3. opplag.
- Schein, E. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Mercuri Media Forlag. Oslo
- Scherp, H. og Scherp, G. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Universitetsforlag.
- Schön, Donald (1966/1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Hampshire, Ashgate Publishing Limited.
- Schön, D. A (1991): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot : Avebury.
- Scherp, Hans-Åke och Sara Uhnö (2001). *Lärande och skolutveckling – parallellprocesser för elever och lärare*. I Skolverket. (2001) *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning : några forskarperspektiv*. Stockholm : Statens skolverk.
- Senge, P.M. (1990): *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, Peter M. (1991): *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Hjemmets bokforlag
- Senge, P (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Pensumteneste A/S.
- Senge, P.M. (2006): *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Senge, P.M.(et al.) (1994): *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M.(et al.) (1999): *The Dance of change : the challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P.M. (et al.) (2000): *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M. (et al.) (2005): *Presence: exploring profound change in people, organizations, and society*. London: Nicholas Brealey.
- Simon, Herbert (1976): *Administrative Behaviour. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. (3.utg.) The Free Press, N.Y.

- Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006) : *Utdanningsledelse*, Oslo, Cappelen
- Skau, G (2002): *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen akademisk
- Spillane, James (2006): *Distributed Leadership*, Jossey-Bass Leadership Library in Education
- Stenhouse, Lawrence (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann educational books. London: Heinemann
- Strand, Torodd (2001/2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget, Bergen
- Thompson, James. D. (1971): *Hur organisationar fungerer*. Sigma, Stocholm
- Valdermo, O. og Eilertsen, T.V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget. Kristiansand
- Vox (2006). *Om læringsprosesser i arbeidslivet: en studie av et utvalg KUP-støttede prosjekter*. Oslo: Vox.
- Wadel, Carl Cato (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur i:* Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, Carl Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. NY Cambridge University Press
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge. Cambridge University Press
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag, København
- Weick, Karl E. (1969): *The social psychology of organizing*. Reading, Mass. : Addison-Wesley
- Weick, Karl and Westley F. (1996): Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. I Clegg, S.R, Hardy, C. og Nord, W.R.(eds): *Handbook of Organization Studies*. Sage Publications, London
- Aasen, Petter (2006): Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo: *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk forlag 2006

Andre tilvisingar

Europakommisjonen *EU-nytt nr.14 2005*

Fylkesmannen i Sogn og Fjordane (2007) *Matematikk til glede og nytte.*

IEA (2007) *TIMSS* <http://www.timss.no>

Kommunenes Sentralforbund (2007): *Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnpøpløring(SFS 2213)* www.KS.no

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): *Løreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

KS FOU: *Utvikling av skolen – om skoleiers rolle, ledelse og kompetanseutvikling*. KS 2005

KS Skoleaktuell: *Verd å vite om skolen. Utviklings- og dokumentasjonsforskning innen skole og utdanning av interesse for kommuner og fylkeskommner*. KS 2004

KD (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande oppløringa (oppløringlova)*. [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=lov+om+grunnskolen+og+den+vidareg%
c5ande+oppl%
c6ringa*&&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=lov+om+grunnskolen+og+den+vidareg%C5%aude+oppl%C6%ringa*&&)

Noric Project Management As – prosjektevne : *Prosjekt 2005*
<http://www.npm.as/prosjektteorijan05.htm> (lest 12.desember 2007)

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnpøpløring for alle*. Innstilling fra Kvalitetsutvalget.

OECD (2006): *Improving School Leadership Activity*.

OECD (2007) *PISA* <http://www.pisa.oecd.org>

Sintef, Ressurssenter for omstilling i kommunene. Nyhetsbrev nr. 4 - 2004

Ski ungdomsskole (2007), Referat fra FAU-møte Ski ungdomsskole 07.11.2007
<http://www.ski.gs.ah.no/FAU/referat%207-11.doc> (160708)

Statistisk sentralbyrå (2006). *Utdanningsstatistikk*

St meld nr 28 (1998-90): *Mot rikare mål* Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St meld nr 37 (1990-91): *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

St meld 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. *Utdanningsspeilet 2005. Analyse av grunnskole og vidaregåande oppløring i Norge*. Utdanningsdirektoratet 2006

Utdanning (2005): *Romsligere arbeidsplasser for lærerne* 24.01.05, www.uttanning.ws

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005a): *Kompetanse for utvikling, Strategi for kompetanseutvikling i grunnpøpløringa 2005-2008*

Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular

Utdannings- og forskingsdepartementet(2005b): *Lærer elevene mer på lærende skoler?*

UDF: *Kompetanse for utvikling*. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen
2004 – 2008. UDF 2005