

# Leiingspraksis som fremjar kunnskapsdeling

## - å skape handlingsrom gjennom tenking om leiing

Å forvalte kunnskapsressursane i skulen, er ei sentral leiaroppgåve. For å lukkast er første steg å bli medviten eigen leiingspraksis og korleis denne kan utviklast for å skape eit pedagogisk og administrativt handlingsrom for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling.

| Av Øyvind Glosvik og Dorteia Sekkingstad

Sjå for deg Berit, Olav og Siv. Dei er skuleleiarar ved kvar sine vidaregåande skular og har hatt ansvar for lærarar som har teke vidarutdanningar i Yrkesfaglærarløftet det siste året. Vidareutdanningane blir omtalt som eit kjærekome kompetansetiltak både for den einskilde lærar som deltek, og for kollegia ved skulane. Leiarane har stor tru på å bruke desse lærarane som ressursar i utviklingsarbeidet: «Eg trur det gir veldig god læringseffekt for dei andre når deira eigne kjem og fortel», seier Berit, og Olav legg til: «Ja, at det ikkje er vi i leiinga, men at dei får sjå gode døme på undervisningspraksis frå andre lærarar». Siv spør kva konkrete erfaringar dei andre har med å inkludere desse lærarane som ressurspersonar i skulen sitt utviklingsarbeid, og Berit dreg på det: «For å vere heilt ærleg: Vi er ikkje så gode på såne ting, å dra i dei trådane», seier ho og legg til: «Førebels har vi ikkje gjort så mykje – vi får sjå litt etter kvart, trur eg».

Berit pustar tungt ut og fortel om ein arbeidssituasjon der det blir stilt store forventningar til skuleleiinga. Mange og komplekse oppgåver skal løysast, medan arbeidsdagane er kjenneteikna av hyppige forstyrringar og høgt arbeidspress: «Drifta stel tida vår. Det handlar om å få kvardagen til å gå i hop», seier ho. Berit kjenner seg likevel trygg på at det automatisk vil skje ei kunnskapsdeling i form av naturleg smitte mellom lærarar som jobbar tett saman: «Klart det dryp kunnskap frå dei lærarane som har utdanna seg, til dei som ikkje har utdanna seg». Ho nemner lærarar som underviser i same klassar eller same fag og gjerne deler kontor.

Olav kjenner seg godt att i Berit si skildring av arbeidspresset og dei mange oppgåvene som skal løysast til kvar ei tid, men er sjølv ein tilhengjar av formelle strukturar og planar for kunnskapsdeling. Han har derfor teke initiativ og invitert lærarane til å dele den nye kunnskapen på avdelingsmøte: «Ein kan bruke allereie eksisterande møtestrukturar», seier han, «eller utvikle nye dersom det er behov for dette. Poenget er at vi planlegg for kunnskapsdeling og får til jamlege møte. Då kan vi jobbe meir systematisk».

Siv kjenner seg også att i biletet Berit skildrar, der kortsiktige driftsspørsmål dominerer dagsordenen. Ho nikkar også stadfestande til Olav som lagar planar og system for kunnskapsdeling. Samstundes veit Siv at det er ei utfordring å strukturere kollektive møtetidspunkt i kollegiet. Ho lanserer entusiastisk ein alternativ måte å tenkje på: Å ta utgangspunkt i team som læringsarena. «Eg synst det har fungert godt å bygge lærerteam rundt ei gruppe med elevvar», forklarar ho. Siv har gitt medlemmene i lærarteama eit felles ansvar for elevane si læring. Utfordringar som oppstår i elevgruppa, skal løysast i teamet. Dermed blir teamet ein naturleg arena for deling og utvikling av kunnskap. Elevane får færre lærarar rundt seg, og når lærarane får fleire undervisningstimar i same elevgruppe, påverkar dette også læraren: «Intuitivt legg ein meir arbeid ned i å få eit godt læringsmiljø, også for seg sjølv», seier Siv, og understrekar at leiing handlar om å skape synnergjar som bidreg til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling både for elevane og for lærarane: «Eg brukar mykje tid på å setje saman gode team», avsluttar Siv.

### FORFATTAROMTALE



Øyvind Glosvik er dr.polit. og dosent ved Høgskulen på Vestlandet. Han forskar på, og underviser om, lokale og regionale utviklingsprosesser, førstelinjeleiing, kunnskapsleiing og lærande leiing i helse-, velferds- og utdanningsinstitusjonar.



Dorteia Sekkingstad er førstelektor i pedagogikk og utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring som undervisar i høgare utdanning, og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisnings- og forskingsområde er rettleiing og utdanningsleiing.

«Berit», «Olav» og «Siv» er ikke verkelege personar, men representerer reindyrka utgaver av leiingspraksisar, altså måtar å leie ein skule på. Spørsmålet vi drøftar i denne artikkelen, er korleis slike praksisar kan verke inn på kollektiv læring. I det legg vi korleis ny kunnskap kan overførast frå den einskilde lærarar til eit fellesskap av lærarar. I daglegtale kallar vi det kunnskapsdeling.

TABELL 1: OPPFATNING AV SAMANHENGEN MELLOM LEIING OG KUNNSKAPSDILING

	Leiing som drift	Leiing gjennom plan og system	Systemisk leiing
Kven som er lærande eining	Individa	Skulen	Team
Kva ein ser som læringsarena	Eksterne kurs	Avdeling og faggruppe	Verkstad
Korleis fellesskapet lærer	Gjennom «smitte»	Gjennom organisert læring	Gjennom funksjonelle team og prosjekt
Syn på kollektiv leiing	Funksjonar og oppgåver	Roller og ansvarsfordeling	Leiargruppa som team

### PRAKSISPERSPEKTIVET PÅ LEIING

Vivian Robinson sine kunnskapsoppsummeringar om kva leiing som verkar i skular har fått stor merksemd (2014). Ho rettar eksplisitt søkjelyset mot det leiarar gjer, ikkje kva dei er. Mintzberg (2009) kallar dette eit praksisperspektiv på leiing, og understrekar at denne inngangen til å forstå leiing kan vere nyttig i dag, sjølv om det eigentleg er ein gamal inngang til leiing. Tengblad seier at vi treng å lære meir om korleis erfarne og dyktige leiarar handterer komplekse og tvetydige situasjonar med sterkt arbeidspress, der uforutsette hendingar konstant kastar om på målsetjingar og planar (2012, s. 338). Alternativa til eit praksisperspektiv på leiing er mange, men mellom dei vanlegaste er å forklare effekten av leiing med personlegdom, karaktertrekk eller utdanning. Sjølv om det eine ikkje utelukkar det andre, er det trekk ved handlingane til leiarane vi er opptekne av her, ikkje trekk ved leiarane som individ.

Bøe (2016) har i ein studie av leiing i barnehagar lista ei rekkje tesar (10) om praksisperspektivet. Tesane syner at leiing er ein aktivitet som inneber mange paradoksale og spenningsfylte sider, som det er knytt mange forventningar til. Arbeidspresset er høgt og arbeidsoppgåvene er varierte og komplekse med mange hendingar som ikkje er planlagde. Ta pandemien og heimeundervisning som eit ferskt døme. I tillegg til hektisk arbeidstempo og lange arbeidsdagar, er arbeidsdagen kjenneteikna av mange og hyppige forstyrringar, til dømes ulike formelle og uformelle møte. Leiararbeid er prosessorientert og knytt til kollektiv gjennomføring. Det kan vere kjensle-

messig intenst, og det krev symbolske handlingar.

Å velje eit praksisperspektiv på leiing, skapar eit potensial for endring. Ved å rette søkjelyset mot ideane som ligg bak handlingane, gjer vi det mogeleg å endre ideane, og dermed også handlingane. Eit anna ord for det er læring.

### TRE PARALLELE LEIINGS- PRAKSISAR?

Vi tek utgangspunkt i ein fersk studie der vi har sett på kva som kjennet e i k n a r skuleleiarar sin leiingspraksis ved yrkesutdanningar i den vidaregåande skulen (Sekkingstad og Glosvik, 2022). Studien er basert på intervju med skuleleiarar ved fem vidaregåande skular. Vi spurde dei kva erfaringar dei hadde med å bruke lærarar som har teke vidareutdanning i Yrkesfaglærarløftet som ressursar for å fremje kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i lærarkollegiet.

I materialet vårt fann vi tre parallelle leiingspraksisar som lever side om side: «leiing som drift», «leiing gjennom plan og system», og «systemisk leiing». (Sjå tabell 1). Vi kan framstille dei tre praksisane som reindyrka former i tabellen.

**Leiing som drift** ser ut til å vere knytt til utøving av formelle funksjonar i den etablerte organisasjonsstrukturen ved skulane, og avdelingsleiarrolla vert sentral. Den einskilde avdelingsleiar får stort ansvar for medarbeidarane sine. Det er einskildlæraren – individet – som lærer gjennom eksterne kurs eller ut-

danningstilbod. Leiing som drift handlar i liten grad om å leggje til rette for kunnskapsoverføring. Einskildlæraren skal attende til eininga han eller ho kom frå, og der går skuleleiararen ut frå at kollegaer tek til seg ny kunnskap gjennom det daglege samværet. I denne praksisen talar ein om «mine» og «dine» lærarar, heller enn om «våre elevvar».

I praksisen **Leiing gjennom plan og system** finn vi døme på at leiargrupper

går mykje lengre enn dette. Dei diskuterer felles problemstillingar, oppgåver og ansvarsfordeling på tvers av faga og avdelingane. Når skule-

leiarane spør seg korleis skulen kan få til ein delingskultur på tvers, har dei byrja å sjå på skulen som lærande eining, ikkje berre den einskilde lærar. I denne praksisen kjem spørsmål om finansiering og planlegging av kompetanseheving i framgrunnen, men også fokus på nye roller og nye måtar å bruke møte og arenaer i skulen. Her er det altså ikkje berre eksterne kurs som er læringsarena, også avdelingar og seksjonar blir forstått som einingar for kunnskapstileiing.

I **den systemiske leiingspraksisen** står team eller grupper fram som den dominerande eininga for kollektiv læring, ikkje skulen eller enkeltlæraren. Vi finn også døme på at leiargrupper omtalar seg sjølve som team, og at dei ser eit potensial i å utvikle leiarteamet for å kunne utøve kollektiv leiing. Interessant er det óg at nokre leiarar peikar på verkstaden som den arenaen der kollektiv læring særleg finn stad, og gjerne knytt til konkret

oppgåveløysing, prosjekt eller team.

Hovudfunnet i studien vår er at *leiing som drift*, som er Berit sin leiingspraksis, dominerer. Slik må det sikkert vere. Skular må få kvardagen til å gå i hop, noko som kjem godt fram i samtalen mellom Berit, Olav og Siv. Men vi fann også døme på korleis Olav leia *gjennom plan og system*. Så fann vi døme på korleis Siv utøver *systemisk leiing*, som er kjenneteikna av ei heilskapleg tilnærming til utviklingsarbeid, der det overordna målet er å fremje elevane si læring. I røynda er leiingspraksisane blanda saman, men kanskje ikkje tilfeldig. Det såg ut som om *plan og system* tok opp i seg *leiing som drift*, men ikkje omvendt. *Systemisk leiing* tok på si side opp i seg dei to andre. Men kva skjer dersom leiarar eller leiargrupper blir «verande i drift»? Det er ikkje vanskeleg å sjå føre seg ei lang rekkje «Berit'ar» som brukar all si tid på å springe frå møte til møte, løyse ulike elevutfordringar og arbeide hardt for å skaffe vikarar for å halde hjula i gang.

#### TRE INNGANGAR TIL «FANGA I DRIFT»

Kva er det som skapar eller held ved like ein praksis som har i seg potensialet for å fange leiarar i drift? La oss skissere tre moglege inngangar. Desse er ikkje gjensidig utelukkande, men snarare ulike måtar å nærme seg det same fenomenet på.

#### FUNKSJONAR OG LEIING

Ein kan tenkje seg at vidaregåande skular – som alle organisasjonar – først og fremst har ein funksjon og ein struktur som reflekterer oppgåvene dei skal løyse. Det kan vere stor variasjon i kor mykje og korleis organisasjonen er strukturert og formalisert, og kor spesialiserte ulike einingar er (Strand, 2007 s. 255). Ein slik tenkjemåte fører mellom anna til det vi kallar eit instrumentelt perspektiv

på leiing. Oppgåvene eller funksjonane som ligg til leiarrollene, representerer krava som organisasjonen prøver å leve opp til, særleg krava frå omverda. Til meir komplisert og krevjande omverd, til fleire oppgåver og funksjonar må leiarane forhalde seg til. Innan klassisk organisasjonslitteratur har ein ofte rekna med at leiing vert utført på tre nivå (t.d. Thompson, 1967). Det første kjenner vi som teknisk nivå, der leiing er ein operativ aktivitet knytt til drifta av organisasjonen si kjerneverksemd. Det neste nivået er det administrative, der oppgåver er knytte til forvaltning, regel- og systembygging og drift i tydinga å halde kontroll over eininga meir enn aktivitetane i seg sjølv (som tilhører det tekniske nivået). Alle leiarroller har noko av denne sida i seg, men det kan vere stor variasjon. Det siste nivået i denne tenkinga er det institusjonelle, der leiaroppgåver er knytte til normer, verdiar, nettverksbygging og deltaking, og val av oppgåver og retning for organisasjonen. Einskilde brukar omgrep som «strategisk» om dette nivået. Strand (2007, s.341) brukar i samband med offentleg verksemd omgrepa «tenesteleiar», «forvaltningsleiar» og «policyleiar» nokolunde tilsvarande.

Brukar vi denne inngangen, kan svaret på kvifor det vert så mykje «leiing som drift» vere at vidaregåande skular ikkje har ein funksjonell leiarstruktur. Det tekniske nivået handterer ikkje alle oppgåver og funksjonar frå omverda, det administrative har kanskje ikkje kapasitet og det institusjonelle nivået fungerer heller ikkje tilfredsstillande.

#### BETRE KUNNSKAPSDELING GJENNOM FUNKSJONSUTVIKLING

Det reindyrka funksjonsperspektivet legg vekt på korleis organisasjonen fungerer gjennom strukturar, roller og

arbeidsdeling. Spørsmålet om korleis ein utviklar leiing, vil kunne handle om avgjerdsmynde, ressursar og oppgåver. Det grunnleggjande spørsmålet blir kva som får ting til å fungere greitt andsynes konkrete oppgåver. Når organisasjonen druknar i drift, er altså svaret frå denne synsstaden at ein må endre på roller, funksjoner og strukturar. Det må bli meir plan og system i høve dei utfordringane organisasjonen står overfor. Talet på elevar, konkrete utfordringar, kontrollspenn og liknande omgrep kan vere sentrale i leitinga etter svar. Vi har brukt nemninga «plan og system» om ein av leiingspraksisane, og eigentleg handlar leiarutvikling gjennom funksjonstenking mykje om å gå over til ein slik praksis.

Leiing etter funksjonsperspektivet handlar om å lage og å følgje reglar, strukturar, framgangsmåtar, planar og retningar. Det handlar om å fordele ressursar og å ta avgjerder. Personalforvaltning og fagleg planlegging vil vere viktige oppgåver, til dømes å handtere ein skilde lærarar som av ein eller annan grunn ikkje følgjer dei oppsette planane og framgangsmåtane.

Så må vi leggje til at alle leiarjobbar, store og små, vil ha element av dette i seg, men i lys av spørsmålet om kunnskapdeling, ser vi at det fort kan bli eit spørsmål om å forme nye, formelle roller, eller å etablere nye (eller endre gamle) møteplassar i skulen. Fordi tidsbruk betyr ressursar, blir det i denne tenkinga også eit budsjettspørsmål; det kostar å samle alle lærarane til felles fagdag.

Endrar vi roller, funksjonar og oppgåver i organisasjonen, må medlemmene lære – både dei som skal inn i (nye) roller, og dei som skal forhalde seg til dei. Då tar vi med ein gong steget over i ei kompetansenenking, og det sentrale spørsmålet vert korleis vi skal utvikle den individuelle kompetansen som trengst for

å fylle funksjonane som er knytte til leiarrollene. Det vert eit anna perspektiv.

#### KOMPETANSE OG LEIING

Erling Lars Dale (1999) spør korleis leinga i eit utdanningssystem sikrar at organisasjonen reflekterer over seg sjølv og sin eigen didaktikk, det vil seie seg sjølv som sosialt læringssystem. Han nyttar omgrepet «kompetanse» på tre måtar i denne samanhengen. Han talar om dette som ulike «praksisnivå». På det første nivået (K1) handlar det om å gjennomføre undervisning (opplæring). Tema her er lærarane sine relasjonar og samspel med elevar i lys av formell læreplan. Kompetanse betyr på dette nivået å kunne undervise. Det andre nivået (K2) handlar om å utvikle, endre og tilpasse læreplanar til lokale tilhøve. Det vil handle om prioriteringar og tiltak for gjennomføring av eit vedteke undervisningsopplegg. Det tredje (K3) praksisnivået handlar om kommunikasjon i og konstruksjon av utdanningsteori. Funksjonen her er ikkje konkret, utøvande handling, men refleksjon, argumentasjon, grunniving og legitimering av undervisning og opplæring.

Dei tre leiingspraksisane vi har identifisert, er ikkje direkte samanfallande med praksisnivåa Dale skriv om, men det er moglege å bruke K1, K2 og K3 som inngangar til funna våre. Når «all leiing blir drift» kan forklaringa slik sett vere at skuleorganisasjonen har manglar på K1-nivået. Det vil seie at lærarane kanskje har feil, eller manglande kompetanse, som skapar stress og press i undervisningssituasjonane. Det er naturleg å sjå føre seg at dette vil krevje stor innsats frå leiarar si side. Dette er ikkje same forklaring som det tekniske nivået si manglande evne til å handtere eksterne krav. Her handlar det om interne utfordringar. Med denne

inngangen kan problemet også liggje på K2-nivået: Svak evne til å prioritere handlingar og manglande evne til å forenkla og kategorisere eller lage funksjonelle planar på dette nivået, kan gjere at uløyste problem vert skubba over til K1-nivået, der manglande avklaring frå K2 vil auke kompleksitet, heller enn å redusere. Låg kompetanse på det tredje praksisnivået (K3), kan arte seg som manglande språk om, og vilje til å kommunisere om, endringar, utfordringar og krav. Kanskje vert heller ikkje generelle omstillingskrav omsette til konkrete tiltak som vert rettesnorar for prioritering og planlegging på K2-nivået.

#### BETRE KUNNSKAPSDELING GJENNOM KOMPETANSEUTVIKLING

Når organisasjonen slit, kan svaret fort verte «kompetanseutvikling», både formelt gjennom kurs og andre former for planlagd kunnskaputvikling, og uformelt gjennom erfaring, trening og refleksjon. I lys av dette perspektivet kan vi tenkje oss at vidaregåande skular kan definere eit tredelt kompetansebehov som kan dekkast gjennom tre ( gjerne samanhengande) kurstilbod: På det første nivået kan det tenkjast eit kurs for «førstegangsleiar», eller «grasrotleiarar» som i praksis vil vere lærarar som for første gong tar steget ut av klasserommet, der klasseleiing og leiing av læring mellom elevane har vore den sentrale oppgåva. No tar dei steget over til leiing av lærarar og kollegaer, der kjennskap til formelle framgangsmåtar, prosedyrar, budsjett, organisatoriske mål, læreplanar osv. vil vere sentrale element. Ein vanleg definisjon av leiing er å skape resultat gjennom andre. Kompetanseutvikling på dette nivået vil etter denne tenkinga handle om korleis læringsresultat på elevnivå vert skapt gjennom leiing av og

tilrettelegging for lærarar.

Eit anna nivå kan vere mellom-leiing i vidaregåande utdanning, der kompetansekrava særleg kan vere knytt til ivaretaking av strukturar (bygg, læremiddel, kapitalutstyr) eller til budsjett- og rekneskap. Også her vil drift vere eit viktig innslag, men om «vaktmeisterfunksjonen» vert for dominerande, kan det hende funksjonsperspektivet må hentast fram. Særleg om kontinuerleg arbeid med endring og utvikling av læreplanar og program vert svekka på dette nivået.

Det siste kompetansenivået vil vere knytt til rektorrolla og dei behova ein rektor må fylle. Det er naturleg å tru at kompetansebehova vil vere knytt både til det å beherske det pedagogiske språket, evne til å ta avgjerder, personalhandtering og kunnskapar om samfunnsendringar og næringsliv. I tillegg kjem samspelet med eigarnevået og andre offentlege organ. Dersom vi følgjer Dale si tenking, vil ein rektor på K3-nivået ha som ei viktig oppgåve å knyte pedagogisk, relevant forskning til eigen organisasjon.

Kunnskapsdeling i denne meininga kan vi truleg forstå gjennom Dale sitt omgrep «organisasjonsdidaktikk» (1999), dvs. at ein organisasjon har idear og tankar, omgrep og framgangsmåtar som seier noko om korleis han lærer. I dette ligg det at det ikkje vil vere nok å lage ei ny rolle eller ein ny arena. Like viktig vil det vere å utvikle kunnskapen og kompetansen dei skal ha, dei som fyller rollene. Kurs og formell kompetanse er ikkje dei einaste arenane for å lære i arbeidslivet; medviten refleksjon og rekruttering kan også inngå i eit kompetanseperspektiv på leiing av vidaregåande yrkesfagopplæring.

#### SYSTEMISK TENKING OG LEIING

Ein tredje innfallsvinkel kan vere det vi kallar «systemisk tenking», som er det

overordna namnet på ei rekkje verktøy, teoriar og prinsipp som rettar søkelyset mot korleis ulike system og delsystem er knytte saman og påverkar kvarandre. Ein kjend forfattar er Peter Senge (2006), og eit kjenneteikn ved hans tenking er leiting etter korleis ting heng saman. Heller enn å tenkje på organisasjonen som ulike deler, vil ein vere opptatt av heilskap og samanheng. Det er ikkje avdelinga, men skulen eller heile skule-systemet ein vil vere oppteken av, saman med dei kreftene som påverkar skulen. Eit døme på systemisk tenking nytta på skuleverket finn vi i Roald (2009). Han drøftar kvalitetsvurderingsarbeid i skular som usystematisk, systematisk og systemisk. Det systemiske vurderingsarbeidet er i sterkare grad enn det systematiske prega av ein økologisk og heilskapleg tilnæringsmåte, seier han. Den heilskaplege tankegangen inneber at skular nyttar både kvalitative, kvantitative, interne og eksterne målingar og vurderingar som reiskapar for organisasjonslæring. Usystematisk og systematisk vil på mange måtar kunne vere det same som det vi kallar «leing som drift» og «leing gjennom plan og system». Systemisk tenking inneber ikkje å gjere eit skarpt skilje mellom det eksterne og det interne eller mellom dei kvantitative og dei kvalitative sidene ved skulen. Heller vil ein vere oppteken av korleis dei ulike delane skulen består av, er bundne saman med, og samspelear med, omverda.

Senge er mest kjend for omgrepet «den femte disiplinen», altså systemisk tenking. Andre av omgrepa hans er mindre brukte, men ideen om «alternativ» leiarroller kan vere interessant i

vår samanheng. Senge seier at i lærande organisasjonar og lærande kulturar må ein sjå etter «leiarposisjonen», og ikkje leiarposisjonane i hierarkiet (2006 s. 319). Med «økologi» forstår vi her at leiarroller, oppgaver og strukturar må sjåast i samanheng, og ein må sjå korleis dei er avhengige av kvarandre. Senge skisserer tre samanhengande leiarroller: Den første kallar han «lokale linjeleiarar». Desse kan ikkje utan vidare plasserast i eit hierarki, men det gjeld dei som har mynde til å integrere ny praksis i dagleg arbeid, og som kan arbeide med dei mentale modellane som hindrar menneska i å tenkje og handle på nye og innovative måtar. «Interne nettverksleiarar» er hjelpearar, støttespelarar og koplarar som aukar organisasjonen sin handlingskapasitet. Dei spreier og støttar nye idear og praksisar og knyter saman innovative linjeleiarar (2006 s. 320). «Føretaksleiarar» si rolle er å skape eit rom for nytenking og og endring. Ofte har dei mynde til å endre framgangsmåtar, prosedyrer og ordningar, men viktigast er kanskje det å stake ut kursen, skape mening og underbygge verdiar. Dei kan fungere som rollemodellar som gjennom handlingar viser konkret kva dei meiner er viktige verdiar og retningar for organisasjonen.

Gjennom desse omgrepa kan den systemiske leiingspraksisen vi har observert forståast slik: Nokre lokale linjeleiarar, nettverksleiarar og føretaksleiarar i eller rundt vidaregåande skular har utvikla arbeidsformer og tenkjemåtar som fremjar innføring av nye idear eigne lærarar tileignar seg gjennom etter- og vidareutdanning. Dei har utvikla ei tenking der

«verkstad», «lærarteam», «funksjonelle prosjekt» og «leiargrupper som team» framstår som ein *infrastruktur for læring* (Senge, 2006 s. 322). Denne blir brukt for å lære korleis ein kan unngå å drukne i drift.

#### BETRE KUNNSKAPSDDELING GJENNOM SYSTEMISK TENKING

Systemisk tenking er bokstaveleg tala ein måte å tenkje på, som då får direkte og indirekte konsekvensar for leiingspraksis. Vi skal gi eit døme: Omgrepet distribuert leing har dei seinare åra blitt brukt ein god del i det norske skuleverket og inneber ulike former for deling av ansvar mellom leiarar. Noko av det viktigaste som vert distribuert er verdiar, normer, idéar og prioriteringar. Det inneber at leiarar på ulike nivå vil «vite» kva som er viktig og rett tenking, og vi trur dei vil utføre handlingar i tråd med dette, utan å bli fortalt kva dei konkret skal gjere. I vår studie såg vi at den leiingspraksisen vi kalla systemisk i vidaregåande skular, framheva elevane si læring, utvikling og danning, heller enn formidling av fag. Dersom dette er ein omforeint måte å tenkje på mellom alle leiarane på ein vidaregåande skule, trur vi det forenkler og lettar arbeidet for leiarar på alle nivå. Det frigjer tid og energi som kan nyttast til andre ting.

Systemisk tenking slik Senge (2006) skriv om det framhevar ikkje spesifikke leiarroller i den tradisjonelle, hierarkiske meininga, men heller leiararsøkologiar. Når vi såg at nokre leiarar i vidaregåande skular var opptekne av leiargruppa som team, som eit lagspel, er ein byrja å tenkje «økologisk» i meininga «samanhengar».

Vi skal ikkje definere for sterkt kva som er «lokal linjeleing», «nettverksleing» og «verksemdsleing» i vidaregåande skular, men oppmodar leiarar om å drøfte kva slike alternative nemningar kan bety i leitinga etter løysinga på problemet «å drukne i drift». Og ikkje minst, kva som kan vere samanhengen mellom dei ulike leiarrollene i denne samanhengen.

Når vi rettar søkelyset mot deling av kunnskap, svarar systemisk tenking mellom anna gjennom omgrepet «infrastruktur for læring», og spørsmålet vert korleis vaksne eigentleg lærer? Då vi kategoriserte nokre utsegner frå leiargruppene i fem vidaregåande skular som systemiske, handla det om funksjonelle team, det vil seie prosjektgrupper eller faste grupper av medarbeidarar som systematisk arbeidde over tid med bestemte tema eller problem. Det handla om kunnskapsinnhenting og deling som då vart knytt til konkret oppgaveløysing, ikkje til abstrakt utdanning eller kurs. Det var også interessant at dei fleire gonger synta til «verkstaden» som rommet eller arenaen der deling av kunnskap skjedde. Det er naturleg å spørje om ei tenking der bevisste val av samarbeidsbedrifter og bevisste val av tilknytingsform til høgare utdanning inngår i ei strategisk tenking vi også kan sjå som del av ein systemisk praksis.

Oppsummert består infrastrukturen for deling av kunnskap i yrkesfagutdanningane i denne tenkinga i form av «verkstader», nettverk, prosjekt og kopling til eksterne kunnskapsmiljø. Den berande ideen som gir mening, eller er den «felles visjonen» som Senge talar om (2006), er utvikling og bruk av kunnskap

rundt elevane si læring, heller enn læring om det faget yrkesfaglæraren også er meint å kunne.

#### TRE MÅTAR Å UTVIKLE HANDLINGSROMMET FOR LEING I VIDAREGÅANDE SKULE

Inngangen til denne teksten var at tre leiingspraksisar synest å leie mot ulike måtar å handtere utfordringar knytt til kunnskapsdeling på i eit lærarkollegium. Vi spør også kva som skapar eller held ved like ein praksis som fangar leiarar i drift, og dei to spørsmåla er eigentleg to sider av same sak. Gjennom denne drøftinga har vi skissert tre svar: *Funksjonssvaret* kan vere at vidaregåande skular ikkje har ein leiarstruktur som fungerer godt. *Kompetansesvaret* kan vere at skuleorganisasjonen manglar kompetanse på fleire nivå. *Det systemiske svaret* er at det kan mangle ein infrastruktur for læring i vidaregåande skular, men det finst element av tenking som viser korleis leiarar kan unngå drukne i drift.

Det finst neppe eitt rett svar på spørsmåla. Som vi har sagt, heller tre ulike inngangar. Dei leier likevel ikkje berre til ulike svar, men også til ulike måtar å arbeide på. Går vi inn gjennom «funksjonar», ser vi struktur, formalisering og spesialisering når vi talar om kunnskapsdeling i kollegiet. Tar vi på oss «kompetansebrillene», ser vi opplæring, kurs og kompetansepåfyll, gjerne kombinert med rolleutvikling. Då talar vi om å utvikle kompetanse for kunnskapsdeling i kollegiet. Det «systemiske» perspektivet leier mot å endre mentale modellar om kva leing er, og korleis menneske i yrkessamheng deler kunnskap.

Det er slett ikkje sikkert dei ulike

svara eigentleg er i motstrid til kvarandre, men i reindyrka versjonar peikar dei mot ulike former for tenking om leing i vidaregåande utdanning. Val av idé og tankeinngang vil truleg ha stor innverknad på leiarutviklingsprosessar. Dette betyr at handlingsrommet blir skapt og kan utviklast gjennom tankar og idéar leiarane har om eigen praksis.

#### REFERANSAR

- Bøe, M. (2016). Personalledelse som hybride praksisar: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen. Doktoravhandlingar ved NTNU, 2016:143. NTNU
- Dale, L.E. (1999). Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Ad Notam Gyldendal
- Mintzberg, H. (2009): Managing. Berreth-Koehler Publishers Roald, K. (2012). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring - Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). Elevsentrert skoleledelse. Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P. (2006). The Fifth Discipline. The Art & Practice of Learning Organisation. Random House.
- Sekkingstad, D. og Glosvik, Ø. (2022). «Drift stel tida vår» - skuleleiarar sine erfaringar med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular. I: H. Hogset, J. Alteren, B. Jæger og S. Straume (red.): Bærekraft: Fjordantologien 2022. Universitetsforlaget. (s. 279 - 297)
- Strand, Torodd (2007). Ledelse, organisasjon og kultur. Fagbokforlaget.
- Tengblad, S. (2009). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. I: S. Tengblad (red.) The Work of Managers: Toward a Practice Theory of Management. Oxford University Press.