

# Læring, ledelse og kompetanseutvikling

*Studie av en skole som anses som god av skolemyndighetene*

**Wenche Tveten og Dag Petter Ulvin**



Masteroppgave ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet,  
Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høsten 2005

# Innhold

Innhold.....	2
1. INNLEDNING .....	5
1.1 Forord.....	5
1.2 SOL-prosjektet .....	6
Relasjonelt perspektiv på ledelse .....	7
1.3 Bakgrunn for oppgaven .....	8
1.4 Problemstilling .....	9
1.5 Oppgavens avgrensning .....	9
1.6 Vårt kjennskap til feltet .....	10
1.7 Forforståelse .....	10
1.8 Å skrive en masteroppgave .....	11
2. INDIVIDUELL OG KOLLEKTIV LÆRING OG KOMPETANSE .....	12
2.1 Syn på kunnskap og læring .....	12
Læringsperspektiver .....	13
2.2 Læring i sosiokulturelt perspektiv .....	15
2.2.1 En sosial teori om læring.....	15
2.2.2 Læring som deltagelse.....	18
2.2.3 Læring som situert erfaring .....	20
Erfaring.....	21
Refleksjon over erfaring .....	22
Taus kunnskap .....	23
Erfaringslæringens sirkel.....	24
Enkelt- og dobbeltkretslæring .....	25
Voksnes læring .....	27
2.2.4 Læringsforhold i praksis.....	28
2.3 Læring i organisasjoner .....	30
2.3.1 Forholdet mellom individuell læring og organisasjonslæring.....	31
De fem disiplinene.....	31
Særpreg ved lærende skoler i følge kompetanseberetningen .....	33
2.3.2 Individuell og kollektiv kompetanse .....	34
Kompetansenivåer i lærernes arbeid .....	35
Lars Løvliens kompetansebegrep .....	35
Lærerkompetanse i Rammeplan for lærerutdanning .....	37
2.3.3 Kompetansebegrepet i et internasjonalt perspektiv .....	38
Tre kjernekompetanser .....	40
3. LEDELSE AV KOMPETANSEUTVIKLING .....	42
3.1 Ledelse.....	42
3.1.1 Ledelse i skolen .....	42
Det pedagogiske lederskapets rekkevidde.....	43
Pedagogisk og administrativ ledelse .....	44
3.1.2 Et relasjonelt perspektiv på ledelse .....	47
3.1.2 Utvikling av skolen: rektors legale og legitime oppgave .....	49

3.2	Kompetansebygging i organisasjoner – implikasjoner for ledelse.....	50
	Kulturelle betingelser for endring og utvikling .....	51
	Motreaksjoner.....	52
	Samarbeid og påtvunget kollegialitet .....	53
	Balanse mellom læring og utvikling .....	54
	Endringsledelse .....	55
3.2.1	En trygg basis for læring og utvikling.....	57
	Ledelse i et distribuert perspektiv .....	57
	Perspektiv på kollektivt lærerarbeid.....	59
	Lærersamarbeid og kompetanseutvikling .....	60
3.2.2	Demokratisk perspektiv på ledelse.....	60
3.3	Avsluttende kommentarer .....	62
4.	METODE .....	64
	Forskningsmetode .....	64
4.1	Forskningsmetode – valg og begunnelser .....	65
	Undersøkelsesopplegg.....	66
	Utvalg og respondenter .....	66
	Tema.....	67
	Dokumentanalyse .....	67
	Det kvalitative forskningsintervju .....	68
4.2	Analyse.....	68
	Transkribering .....	68
	Utvikling av eget analyseskjema.....	69
	Amia Lieblich's narrative analysemetode .....	69
	Ulike teoretiske rammer for analyseperspektiv.....	71
	Fire fortolkningsperspektiver .....	72
4.3	Tolkningsmønstre.....	73
	Refleksiv tolkning .....	74
	Narrativ fortolkning.....	76
	Fortolkning av livshistorier .....	77
4.4	Refleksjoner omkring gjennomføring av undersøkelsen.....	77
	Refleksjon over forforståelse, teorivalg og forståelse .....	77
	Intervjuguiden .....	79
	Gjennomføring av intervjuene.....	79
	Rekonstruksjon av tekst.....	79
	Å konstruere narrativer.....	80
5.	LANDET SKOLE.....	82
5.1	Rektor og Landet skole.....	82
5.2	Utsagn om kompetanse .....	89
	Utsagn som indikerer distribuert kompetanse .....	91
5.3	Situert læring på Landet skole.....	93
	Mesterlære ved Landet skole.....	95
5.4	Utvikling av praksis på Landet skole .....	97
	5.4.1 Utvikling av identitet.....	98
	5.4.2 Forhandling om mening .....	100
5.5	Individuell eller kollektiv kompetanseoppbygging? .....	101
5.6	Rektors tanker om utvikling av Landet skole.....	103

---

5.7	Demokrati og medvirkning på Landet skole .....	107
5.8	Kollektiv kompetanseutvikling .....	109
5.9	Kollegaveiledningen på Landet skole .....	111
5.10	Ønske om kontinuitet - krav om konstant forandring .....	113
5.11	En alternativ fortolkningsmåte .....	114
6.	DRØFTING OG KONKLUSJONER .....	116
6.1	Har vi fått svar på problemstillingen? .....	116
6.1.1	Hvordan arbeider ledelsen med kompetanseutvikling på en skole som myndighetene anser som god? .....	117
6.1.2	Hvordan snakkes det om kompetanse? .....	117
6.1.3	Hvilke læringsprosesser legger ledelsen opp til? .....	118
6.2	Validitet .....	119
	Kompetansebegrepet .....	119
	Ytre validitet: Kan andre ha nytte av funnene? .....	119
6.3	Refleksjon over egen læringsprosess .....	120
	Samarbeid .....	120
	Læring .....	121
	Reflektere over teori som ikke ble brukt eller betont .....	121
	Kildeliste .....	122
	Intervjuguide .....	126
	Analyseskjema	
	Narrativ, rektor	
	Tidsanalyse	

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Forord

Masteroppgaven er utarbeidet i tilknytning til et internasjonalt prosjekt som i Norge har fått navnet SOL-prosjektet (Skole og Ledelse). Prosjektet ledes i Norge av ILS, Universitetet i Oslo, ved professor Jorunn Møller. SOL-prosjektet er en undersøkelse av ledelsespraksis i vellykkede skoler. Prosjektets overordnede mål er å bidra til utvikling av kunnskap om ledelse i gode skoler gjennom å studere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer, og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse. Hensikten er å undersøke og sammenligne internasjonale, nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse.

Denne oppgaven skrives av Wenche Tveten og Dag Petter Ulvin, men i begynnelsen av studien samarbeidet vi i gruppe på fire med Guri Sandbakken og Stig Hvide Smith. Hele gruppen var sammen om å utarbeide forskningsdesign og prosjektbeskrivelse. Vi samarbeidet også om mulig aktuell teori, vi valgte fokus for intervju og laget intervjuguide sammen. Vi diskuterte etter hvert egne erfaringer fra empiriarbeidet, og utviklet en felles fremgangsmåte for å analysere materialet. Dette arbeidet var i sin helhet prosessorientert. Vi fordelte i utgangspunktet skriveoppgaver i forbindelse med teorikapitlet mellom alle fire. Tveten og Ulvin hadde hovedansvaret for *læringsperspektiver, læring i organisasjoner* og *aktuell forskning*, og Sandbakken og Smith hovedansvaret for temaene *kompetanse* og *ledelse*.

Gjennom hele arbeidsprosessen ønsket vi å fungere som støttegruppe, som ”kritiske venner”, for hverandre. Siden vi hadde samme innfallsvinkel, prosjektplan og teoretiske betraktninger, ville vi følge hverandre fram til avslutningen av oppgavene. Vi hadde også samme veileder og det meste av veiledningstiden felles. Vi valgte å studere to skoler fra ulike skoleslag. Sandbakken og Smith valgte en videregående skole. De to andre gruppemedlemmene, Tveten og Ulvin, valgte å studere en grunnskole. Skolene ligger i ulike fylker. Valget av ulike forskningsobjekter fikk konsekvenser for det videre arbeidet. Det at skoleslagene var forskjellige og erfaringer ble så ulike, påvirket det videre arbeidet og førte til at vi skriver to atskilte oppgaver. Vi så at ulik empiri medførte ulikt fokus for hva slags

teori vi ville vektlegge. I denne prosessen bestemte vi å se det felles utarbeidete teoritilfanget som en idébase, og valgte og omarbeidet det som var aktuelt og tilpasset empirien. På denne måten vil den som leser begge oppgavene se at de er ”skåret over samme lest”, men er likevel forskjellige i innhold og utforming. Det er viktig at gruppene ikke ser ut til å ha kopiert hverandre. Vi håper å bli vurdert som to selvstendige grupper som har lært og utviklet hverandre i fellesskap gjennom et tett samarbeid.

Tveten og Ulvin hadde i tillegg valg i ferdigskrivning av tekster: enten å skrive avtalte deler hver for oss, eller bearbeide alt til et felles produkt. Vi valgte å skrive denne oppgaven i prosess. Siden vi begge har et sterkt ”eierforhold” til empirien, gjennom analyse og drøfting, er det vanskelig å peke ut avsnitt eller bruddstykker som er produsert av den enkelte. Vi har sittet sammen og byttet på å skrive i kapitlene. Ingenting er skrevet uten enighet. Vi vil hevde at begge parter har bidratt likeverdig.

## 1.2 SOL-prosjektet

Sitatet nedenfor er fra innledningen om SOL-prosjektet slik det ble presentert for oss høsten 2003. *”Åtte land deltar i en undersøkelse av ledelsespraksis i skoler som myndighetene anser som gode skoler. Landene er England (UK), Canada, USA, Australia, Hong Kong, Danmark, Sverige og Norge. Målet med undersøkelsen er å bidra med kunnskap og forståelse av vår tids ledelse i skoler. Ulike ledelsesprofiler vil bli beskrevet innenfor Norge og ”sammenlignet” med tilsvarende fra andre land.”* (Forelesningsnotater ILS, UIO, høsten 2003). SOL-prosjektet i Norge har demonstrasjonsskoler og bonusskoler som objekter for forskningen. Prosjektet fikk arbeidstitelen: *”Skole og ledelse; SOL – en undersøkelse av ledelsespraksis i vellykkede skoler”*.

Som et ledd i satsningen for å stimulere til økt kvalitet i grunnopplæringen, innførte regjeringen i 2002 en ordning med bonus- og demonstrasjonsskoler. Tiltaket skulle fremme kvalitet og lokalt utviklingsarbeid i norsk skole. Hensikten med ordningen, var at skolene skulle bidra med sine *erfaringer* overfor andre skoler (Læringscenterets nettsider, 2003). Demonstrasjonsskoler er skoler som over tid har arbeidet systematisk for å fremme kvalitet i skolen. Bonusskolene er skoler som har gjennomført prosjekter som tilfredsstillende ett eller flere av fire kriterieområder som myndighetene har pekt ut. Å bli utnevnt til bonusskole fungerer som en belønning for skoler som har satset målrettet på kvalitetsutvikling. Det er

også en forutsetning, særlig når det gjelder demonstrasjonsskoler, at oppnådde resultater kan synliggjøres og dokumenteres gjennom ekstern evaluering eller skolebasert evaluering, gjennom plandokumenter, resultater fra kartleggingsmateriell osv. De utvalgte skolene må i følge retningslinjene være fremragende i forhold til ett eller flere av de fire kriteriene som nevnes nedenfor.

- 1) Pedagogisk kreativitet og nytenkning
- 2) Systematisk oppfølging av læringsutbytte
- 3) Systematisk arbeid for godt lærings- og arbeidsmiljø
- 4) God og tydelig ledelse.

Vi velger å se det slik at de vellykkede skolene har operasjonalisert egen *kompetanse* på et eller flere av områdene.

I SOL- prosjektet ligger ideen om at ved å sammenligne og undersøke internasjonale, nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse, kan skoleledere få et skjerpet syn på seg selv og kanskje oppdage hva man tar for gitt i sitt eget arbeid som skoleleder i Norge. Spørsmål som søkes besvart i prosjektet er om det er mulig å identifisere hva som preger en norsk skoleleders oppfatning om skoleledelse i et internasjonalt perspektiv? Hva er myndighetenes oppfatning om ”godt lederskap” og hvordan viser dette seg i praksis på de skolene som er valgt til demonstrasjonsskoler? Undersøkelsen i Norge er snart avsluttet og det foreligger rapporter om foreløpige resultater som vi omtaler i kapittel 2 og 3.

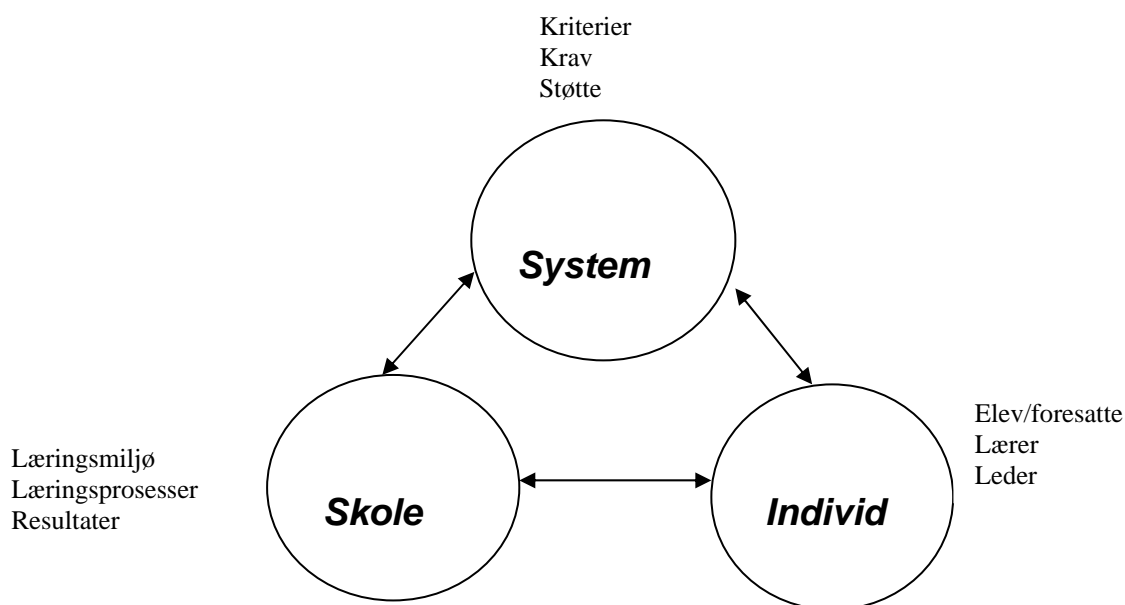
### Relasjonelt perspektiv på ledelse

SOL-prosjektet legger til grunn en forståelse av ledelse som relasjonell: *”Ledelse må forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker, der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Formell skoleledelse blir dermed et spørsmål om relativ makt til forskjell fra en absolutt makt* (Ulf Lundgren). Vi konstruerte en modell for å synliggjøre vår forståelse av relasjonelle faktorer slik de ble beskrevet i SOL. Formålet med dette var å vise den relasjonelle interaksjonen mellom de områdene som SOL-prosjektet beveger seg i. Vi mente det er hensiktsmessig å ha disse aspektene i fokus for å se sammenhengene mellom

- systemfokus: gjennom myndighetenes styringsstrategier skjer utvikling av kriterier for god praksis, men samtidig som det stilles krav, må det gis støtte

- skolefokus: interne prosesser for å tilby rike læringsmuligheter. Hvis skolen skal få gode resultater, må læringsmiljøet tilby ulike læringsmuligheter og læringsstrategier
- individfokus: lærer, elev og foresatte har rett til medvirkning og har krav på kvalitet i opplærings situasjonen.

Figur 1 Forfatterens systemforståelse



### 1.3 Bakgrunn for oppgaven

Styringssignaler fra departement og politikere viser forventninger til utvikling av skolen: Stortingsmelding nr 28 (1998/99): *Mot rikare mål* tar for seg skoleutvikling og kvalitetsforbedring. I "Skuleleiing mot år 2000" stilles kompetansekrav til pedagogisk ledelse: lederen skal utnytte kompetanse og erfaring i personalet. Den statlige kompetanseutviklingen skal i følge Læringscenterets nettsider (2003) bidra til kvalitetsutvikling i opplæringen ved å utvikle etter- og videreutdanning med vekt på differensiert opplæringspraksis. *"Kompetanseutviklingen bør være praksisorientert og tilpasset det enkelte skoletrinns behov, og skal bidra til å bedre vilkårene for elevenes læring og utvikling."*

Å utvikle kompetanse vil innebære:

- å drøfte og vurdere konsekvensene av læreplanverket på egen arbeidsplass
- å delta i veiledning knyttet til egen praksis
- å utvikle kunnskaper og arbeidsformer i samarbeid med kolleger



- å delta i kurs, nettverk og annet
- å delta i lokalt utviklingsarbeid
- å nytte erfaringsspredning gjennom konferanser og bruk av IKT.”

(Læringscenterets nettsider november 2003)

## 1.4 Problemstilling

Kompetanse et ikke bare sentralt begrep både som bakgrunn for demonstrasjons- og bonusskoleordningen, men også i styringsdokumenter generelt. Selve begrepet kompetanse oppfatter vi som interessant, og ser nytten av å legge et mer konkret innhold i, enn det vi kan lese oss til fra nettsidene.

Vi ønsket både å undersøke hvordan en utvalgt skole bidrar til egen kompetanseutvikling og vi ville også se nærmere på hvilke oppfatninger ledelsen og medarbeiderne ved den aktuelle skolen har om begrepet kompetanse. Videre ville se etter hvilke kompetansemål og strategier skolen har for kompetanseutvikling. Hva slags læring skjer det i organisasjonen, og på hvilken måte skjer læringen?

På dette grunnlaget valgte vi denne problemstillingen:

**Hvordan arbeider ledelsen med kompetanseutvikling på en skole som myndighetene anser som god? Hvordan snakkes det om kompetanse? Hvilke læringsprosesser legger ledelsen opp til?**

## 1.5 Oppgavens avgrensning

Sitatet nedenfor viser til begreper som det blir viktig å følge opp gjennom undersøkelsen.

*”**Kompetanse** kan defineres som evne til å møte komplekse krav, **situasjoner** og utfordringer. Når kunnskapsressurser blir tatt i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre **læring** og **kompetanseutvikling**. Læring og kompetanse er knyttet til **handling** og **samhandling** i ulike **felleskap**, samtidig som de er **både individuelle og kollektive**. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke **kunnskaper, ferdigheter og holdninger** den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre*

*læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper*”(Kompetanse for utvikling, s6, Utdannings- og forskningsdep. F-4176N).

Ut fra dette arveider vi med *definisjon av begrepet kompetanse*. Vi vil vektlegge teorier om *læring og kompetanse* knyttet både til individ og fellesskap.

Siden vi har fokus på skoleledelse, blir ledelse av læring og utvikling et viktig tema. Vi vektlegger ledelse i et relasjonelt perspektiv slik SOL- Prosjektet gjør det. Ledelse av lærende organisasjoner hører, etter vår mening, også naturlig med når vi drøfter kollektiv læring og utvikling. Alle temaene blir tatt opp i kapittel 2: ”*Individuell og kollektiv læring og utvikling*” og kapittel 3: ”*Ledelse av kompetanseutvikling*”.

## 1.6 Vårt kjennskap til feltet

Forfatterne av denne oppgave, er begge rektorer, begge har lang praksis i skolen. Ulvin har 9 års lederpraksis, Tveten har vært leder i nesten 20 år. Vi bringer begge med oss erfaring fra ulike skoler og skoleslag. Ulvin er rektor ved en bonuskole. Begge har erfaring med etter-/videreutdanning av lærere i ulike sammenhenger. Vi har deltatt i ulike utdanningsmoduler ved ILS, noe som naturlig nok preger måten vi tenker på, gjennom utvikling av språk og felles begrepsapparat innenfor det området vi skriver om. Samtidig er det klart at vi ikke bare bringer med oss felles erfaringer, vi er også preget av egne, til dels svært ulike, erfaringer innenfor det felles interesseområdet som gjelder ledelse og skoleutvikling, gjennom til sammen ca. 65 års erfaring som lærer og leder i ulike kontekster.

## 1.7 Forforståelse

Vår forforståelse er ikke bare påvirket gjennom egne erfaringer som lærere og ledere, men gjennom grunnutdanning, studier i skoleledelse og skoleutvikling, gjennom deltagelse i ulike profesjonsnettverk og sist, men ikke minst, ved de erfaringer vi har fått som foreldre. Med andre ord slik Wenger beskriver det som, gjennom *deltagelse* i ulike praksisfellesskap (kap. 2.2.1).

Under forberedelsene til undersøkelsen drøftet vi egen bakgrunn i forhold til valg av forskningsobjekt. Det er et relativt lite utvalg av skoler å velge blant når en skal kontakte en aktuell bonusskole. Vi ønsket ikke å velge en skole som lå i eget fylke. En av årsakene til dette er at vi kjenner mange skoler og skoleledere i vårt fylke, og mange kjenner oss. I tillegg er Ulvin selv rektor på en bonusskole, noe vi mener vil kunne få betydning i intervjusituasjonen. Vi anså det viktig å komme som ”uskrevne blad” for respondentene og forske på en skole som vi ikke kjente til, slik at intervjuobjektene kunne være friere til å svare og at vi ikke ville ha forutinntatte oppfatninger om skolen.

### *1.8 Å skrive en masteroppgave*

Det beste ved å skrive en masteroppgave på ILS er å være i en kontinuerlig læringsprosess som har rot i empiri. Vi (Tveten og Ulvin) opplever at en erfaringsbasert oppgave gir mening til teori og egen lederpraksis. Det å skrive en masteroppgave er oftest et ensomt prosjekt, men denne oppgaven er skrevet av to studenter etter et forberedende samarbeid med to medstudenter.

Likevel ville det ikke blitt en oppgave uten flere hjelpere. Vi takker først og fremst våre kjære slektninger som har holdt ut gjennom to år med både fysisk og mentalt fravær. Vi sender også takknemlige tanker til vår dyktige inspirator, professor Jorunn Møller, som har hjulpet oss til å se nye perspektiver, og gjennom eksempler og teori har ledet oss gjennom gangen i en masteroppgave. Til sist en takk til post doctor Astrid Birgitte Eggen, vår både tålmodige og utålmodige veileder, som til tider har gitt veiledning uten veiledningsdokumenter. Uten det siste ultimatum om ferdig dokument til neste veiledning, ville vi muligens ha utsatt innlevering et halvt år. Vi er glade for at du sa så tydelig i fra!

## 2. INDIVIDUELL OG KOLLEKTIV LÆRING OG KOMPETANSE

Dette kapitlet inneholder i hovedsak teori om læring og kompetanse i perspektiver som er egnet til å belyse og drøfte empirien. Innenfor læring har vi konsentrert oss om læring i et sosiokulturelt perspektiv med vekt på Wengers sosiale teori om læring. Videre tar vi opp læring i organisasjoner og hvilken betydning ledelsesfunksjonen har for utvikling av kompetanse. Det i denne sammenhengen naturlig å betone ledelse som fremmer kollektiv læring og distribuert kompetanse.

Vi kommer inn på kompetansebegrepet slik Lars Løvlie (Løvlie 2005) definerer det gjennom en tredeling i operativ, personlig og distribuert kompetanse. Erik Knain (2003) har vært en av deltakerne i DeSeCo<sup>1</sup> og beskriver i artikkelen (kap 2.3.3) hvordan man internasjonalt har arbeidet med definering av viktige kompetanser i dagens utdanningssystemer.

### 2.1 Syn på kunnskap og læring

”Det har vist seg at man har overvurdert hukommelsen som faktor i barnets tilegnelse av kunnskaper. ”Å lære ved å gjøre gir rikere kunnskaper enn å lære ved å huske” (Anna Sethne i: Myhre 1982:86). I dag finner vi ikke en enkelt teori som kan gi oppskrift på hva læring eller kunnskap er, de fleste av dem omfatter bare en del av et stort læringsfelt. Læringsbegrepet er ikke statisk; fortsatt forskes det i ulike pedagogiske og psykologiske forskningstradisjoner. Arten av lærestoff, kontekst og aktiviteter påvirker læringsprosessene. Teorier om læring har sine særpreg som kommer til uttrykk gjennom forskjellige syn på hva mennesket, læring og kunnskap er.

I humanistisk tradisjon legger vi til grunn at mennesket er et subjekt, det er aktivt, har indre tanker og følelser og en egen vurderende bevissthet som gjør mennesket i stand til egen tenkning og problemløsning. Mennesket har sin egen frie vilje og kan selv bestemme sine handlinger, og har derfor et personlig ansvar for disse. Siden andre ikke kan se og forstå

---

<sup>1</sup> DeSeCo ble igangsatt for å bidra med kritisk refleksjon og teoretisk analyse som støtte for framtidige OECD-prosjekter på dette området. DeSeCo står for Definition and Selection of Competencies

menneskets indre verden, forstås mennesker ut fra tolkninger av handlinger de gjør. Menneskets atferd kan ses på som et resultat av både personlige egenskaper og påvirkning fra miljøet. Syn på mennesket har nær sammenheng med syn på læring og kunnskap.

### *Læringsperspektiver*

Olga Dysthe (2002) gir i artikkelen ”*ulike perspektiver på teori og læring*” et kort riss av tre generelle perspektiver, behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt. Behavioristisk syn på kunnskap og læring har vært det teoretiske grunnlaget for den tradisjonelle undervisningen i de fleste land. Dysthe hevder at mye av tankegodset og praksisen henger igjen i skolen i dag, til tross for at den tenkningen som ligger til grunn, innebærer et annet kunnskapssyn enn det som forventes i dag i forhold til det vi i dag vet om hvordan læring skjer.

I kognitive læringsteorier innebærer læringsbegrepet spesielt tenkning og forståelse, men også språkutvikling og problemløsning er vektlagt. Man er opptatt av menneskets indre motivasjon og dets iboende aktivitetstrang. Det legges vekt på det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg begreper og på den måten skaffe seg kunnskaper. Det er to hovedretninger innen kognitivismen, kognitiv konstruktivisme og sosial konstruktivisme. Jean Piaget (1896 - 1980) er den fremste formidleren av sosial konstruktivisme. Piaget hevder at læringsprosessen er individuell og basert på egen aktivitet. Kunnskapen som konstrueres er betinget av tidligere erfaringer og forkunnskaper. Barnet er født inn i en sosial gruppe, med foreldre og søsken og tilhører senere andre grupper, som jevnaldrende og lærere. Det lærer gjennom deltakelse i miljøer som er rundt, i et samfunn med sin særskilte kultur. Hvordan barnet tolker påvirkningen utenfra, er avhengig av hva det kan fra før og hva som derfor gir mening. Læringen ses på som en progresjon fra enkle til stadig mer kompliserte, mentale modeller og læringen krever da reorganisering og restrukturering etter hvert som barnet lærer noe nytt. I kognitivismen har man vært svært opptatt av begrepsutvikling, av læringsstrategier og problemløsningsmodeller. Tanken om ”metakognisjon”, refleksjon over egen tenkning, forståelse og læring stammer fra dette perspektivet.

Kunnskap konstrueres ikke uavhengig av situasjonen eller den historiske sammenhengen den skapes i. Det sosiokulturelle perspektivet er sterkt fremme hos Lev Vygotsky (1896-1934),

---

som også anses som tilhenger av sosial konstruktivisme. Han hevder at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunktet i sosial aktivitet. Læring skjer med andre ord ikke hovedsakelig inne i hodet på den som lærer, men i et sosialt samspill med andre, noe som er grunnleggende for all læring.

Vygotsky hevder at språket er det viktigste redskapet i utviklingen av kognitive skjemaer og at det er gjennom sosialt samspill at de høyere mentale funksjonene i individet kan finne sted. Han hevder både at mennesket selv har egne mål og motiver for sin tilværelse, men også at mennesket står i en vekselvirkning til sine omgivelser, til det omliggende samfunnet. Tankeredskapen har to funksjoner i denne vekselvirkningen. Den ene er å hjelpe mennesket til å tilpasse seg de krav som samfunnet stiller, den andre er at det samme mennesket skal kunne virke tilbake på samfunnet, påvirke det og bidra til å utvikle det. I Vygotskys teori hevdes at personer kan ulike ting og har ulike ferdigheter som alle er nødvendige for en forståelse av helheten. Dette kan ses som at kunnskapen er *distribuert* mellom menneskene i et fellesskap.

Valg av innhold i undervisningen har historisk vært basert både på hensynet til elevens egen personlige utvikling, men også til hva samfunnet har behov for. I den klassiske tradisjon var kunnskapsforståelsen knyttet til individet, som kunnskap som noe en har eller ikke har. Utvikling av kunnskap skjedde da gjennom enkeltindivider. Den som hadde kunnskap kunne gi den videre til en som ikke hadde den. Uenighet blant vitenskapsteoretikere har bidratt til usikkerhet rundt hva som er sann kunnskap og læring. Andy Hargreaves, (Hargreaves 1996:69) beskriver at kunnskapseksplosjonen har ført til en stor oppblomstring av ekspertise som både er motstridende og rivaliserende og alltid foranderlig. I postmoderne tradisjon fins det ikke en type kunnskap, men et mangfold av erkjennelser. Det er fortolkningen av kunnskap som er viktig. Kunnskap oppfattes i en ny kontekst: fokuset går fra *hva vi lærer* til *hvordan vi lærer*. Det er reformpedagogen Deweys tanker og Piagets og Vygotskys teorier om læring som har påvirket og bidratt til utvikling av det nye synet på kunnskap og læring (Dysthe 2001, Hundeide 1980, Bråten 2002).

I det sosiokulturelle perspektivet står interaksjon og samhandling sterkt. I denne oppgaven vektlegger vi sosiokulturelle læringsperspektiver med vekt på læring som deltagelse og

situert læring. Det vi hørte om læring på *Landet skole*<sup>2</sup> tydet på at læring i stor grad skjedde gjennom erfaring i det daglige arbeidet. Senere i kapitlet kommer vi også inn på hvilken betydning John Deweys teorier har fått for læring gjennom erfaring.

## 2.2 Læring i sosiokulturelt perspektiv

I den sosiokulturelle tradisjonen sees mennesket som et kulturelt og biologisk vesen. Læring og utvikling handler om møtet mellom mennesket og kulturens kunnskaper, ferdigheter og erfaringer. Det er i vår egen sosiale praksis vi lærer oss å beherske og ta i bruk de kulturelle redskapene (Säljö 2000). Olga Dysthe har i sin artikkel ”Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring” (2001) tatt med seks sentrale aspekter ved det sosiokulturelle synet på læring. I dette perspektivet legger man avgjørende vekt på at ”*kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*”. Disse seks sentrale aspektene er

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap (ibid s. 43)

### 2.2.1 En sosial teori om læring

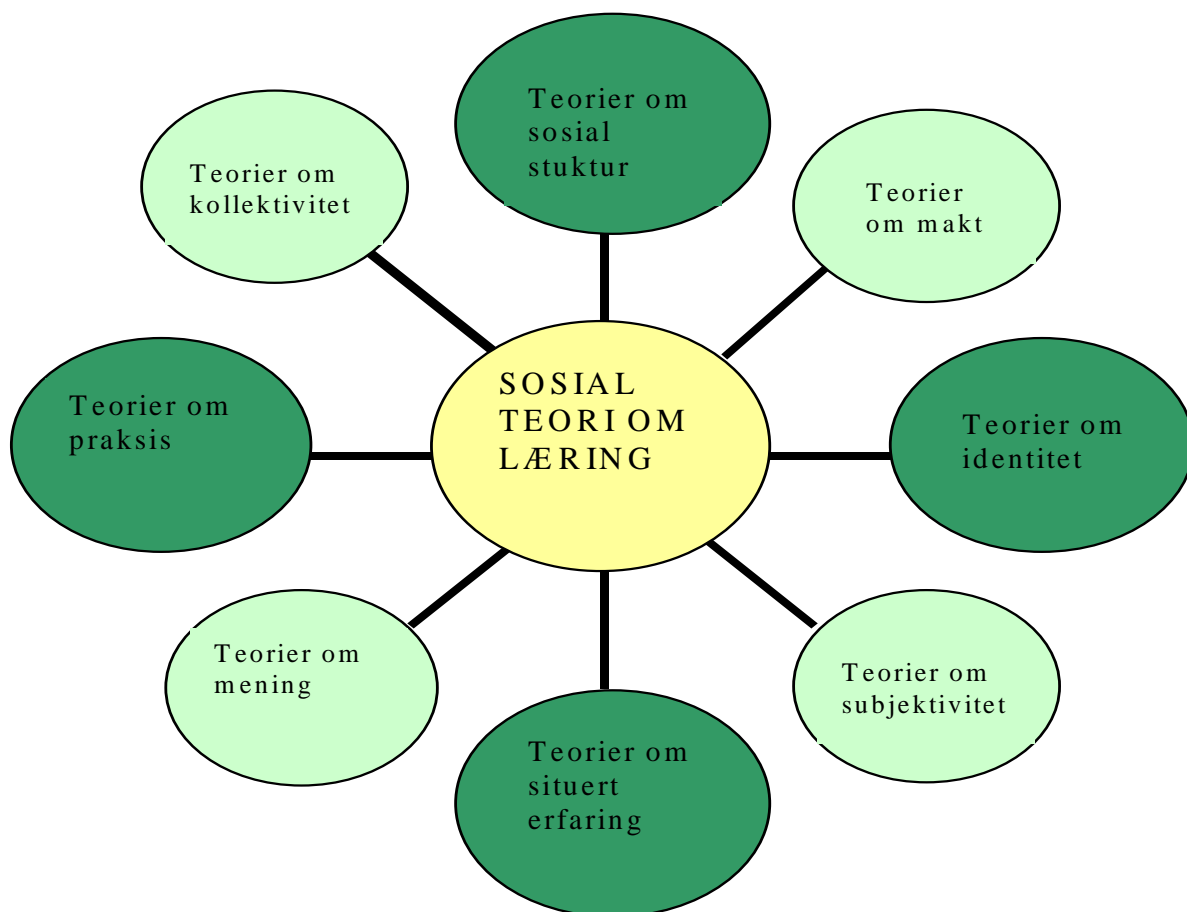
Etienne Wenger (1998) drøfter nye tanker om læring, og hva som skal til for å forstå og understøtte læringen. Han skriver at

- for individer betyr det at læring er et spørsmål om å engasjere seg i og bidra til praksisen i de fellesskaper de deltar i
- for fellesskaper betyr det at læring er et spørsmål om å utvikle sin praksis og sikre nye generasjoner av medlemmer
- og for organisasjoner betyr det å opprettholde de innbyrdes forbundne praksisfellesskaper som representerer all kunnskapen i en organisasjon og som gjør den effektiv og verdifull som organisasjon

---

<sup>2</sup> *Landet* er et pseudonym for den skolen som studien dreier seg om

Læring er ikke noen særskilt aktivitet i en slik forstand. Vi går ikke inn og ut av læringssituasjoner, men ytre forhold kan bringe oss i situasjoner der læring intensiveres, som når det er opplevelser vi har vanskelig for å forstå, når vi selv ønsker å forandre praksis, eller når vi blir plassert i situasjoner der læringsutfordringen blir problematisk og krever at vi konsentrerer oss. Vi opplever læring som en integrert del av dagliglivet, gjennom deltagelse i ulike fellesskap og organisasjoner. Problemet er ikke at vi ikke vet dette, men snarere at vi ikke rår over måter å snakke om disse velkjente erfaringene på. Der er derfor det blir så viktig å ha en systematisk terminologi for å kunne drøfte erfaringene (1998:3ff). Wenger hevder videre at vi alle trenger en ny begrepsstruktur for å tenke om læring, ikke bare for teoretikerne, men for alle som må fremme læring i sine egne relasjoner, fellesskaper og organisasjoner. Han utformet en modell for begrepsstrukturen sin gjennom to hovedakser.



Figur 2.1: Wenger: En sosial teori om læring



Den loddrette aksen:

\* Teorier om *sosial struktur* vektlegger institusjoner, normer og regler og betoner kulturelle systemer, diskurser og historie som forklaringsstrukturer for handlinger. I ekstrem form blir individet fratatt handlekraft og kompetanse.

\* Teorier om *situert erfaring* vektlegger dynamikken i hverdagen, som preges av improvisasjon, koordinering og organisering av samspill. Teoriene betoner handlekraft og intensjoner og fokuserer på erfaringen og individuelle og interpersonlige situasjoner som handlinger og samtaler. De mest ekstreme ser helt bort fra struktur.

Den vannrette aksens bakgrunn:

\* Teorier om *sosial praksis* handler om å skape og gjenskape de særskilte måter man engasjerer seg i verden på, og dette forholder seg til hverdagen og det virkelige liv. Teoriene betoner sosiale systemer av felles ressurser, som grupper organiserer aktivitet, innbyrdes relasjoner og fortolkninger av verden gjennom.

\* Teorier om *identitet* handler om den sosiale dannelsen av personen, og kulturelle fortolkninger av det substansielle ved mennesket og hvordan det plasseres i en sammenheng. De dreier seg blant annet om kategorisering av mennesket i kjønn, klasse, etnisitet, alder, etc.

Wenger forklarer at man av figuren ser at *læring som deltagelse* oppfanges i virkelighet i sentrum ("i orkanens øye") på den loddrette aksens mellom situert erfaring og sosiale strukturer, og på den vannrette aksens mellom utvikling av praksis og samtidig som et middel til utvikling og forandring av identiteter. Wenger utfyller modellen ytterligere ved å bringe inn utdypende teorier om kollektivitet og subjektivitet, om makt og mening som diagonale mellomakser:

\* Teorier om *kollektivitet* handler om dannelsen av sosiale sammensetninger, fra lokale (familie, venner, ulike fellesskap) til globale (stater, klasser, forbund, organisasjoner), og hvordan disse skapes, opprettholdes og reproduseres.

\* Teorier om *subjektivitet* søker å forklare hvordan opplevelse av subjektivitet springer ut av engasjement i den sosiale verden. Dette forklarer individualitetens natur som erfaring av handlekraft.

\* Teorier om *makt* er sentral i sosial teori. utfordringen er å definere begrepet uten å komme inn på rene konfliktperspektiver (som ofte henspiller på vold), så vel som rene konsensusmodeller (som enten handler om kollektiv enighet eller innordning basert på kontrakt).

\* Teorier om *mening* prøver å forklare hvordan mennesker skaper egne meninger. Denne meningsproduksjonen henger grunnleggende sammen med spørsmål om sosial deltagelse og maktrelasjoner (ibid)

Det er ikke til Wengers hensikt å ikke å lage en syntese av de teoretiske tradisjonene han illustrerer i sin modell, men han vil vise at alle bidrar til å utfylle bildet av det Wenger selv kaller en *sosial teori om læring*. Vi finner at denne modellen, som viser kompleksiteten i Wengers teori, er et redskap til å forklare og tolke sammenhenger i empirien som vi presenterer i kapittel 5.

Vi går ikke like sterkt inn på alle delene i Wengers modell. Når det gjelder teorier om sosiale strukturer refererer vi til Bolman og Deals perspektiver på organisasjoner (2002) og Scheins kulturbegrep (1987). Situert erfaring drøftes gjennom Dewey (1938) og Senge (1999). Cato Wadel (2000) er opptatt av relasjonene i sosial praksis og hevder at et læringsforhold alltid er en del av en sosial relasjon. Vi referer til Hildur Ve (1999) når vi skriver om identitet.

### **2.2.2 Læring som deltagelse**

Vi har argumentert for at læring er grunnleggende sosial<sup>3</sup>. Det er først og fremst i møte med andre at ny kunnskap oppstår. Vygotskys tese var at alle høyere mentale funksjoner først og fremst oppstår i det sosiale rom i samspill med andre. I sosial læringsteori brukes ord som sosialisering og inkulturering, diskurssamfunn, praksisfellesskap. I kap.2.1 tok vi for oss to kognitive læringsteorier, kognitiv konstruktivisme og sosial konstruktivisme. Sosial læringsteori representerer flere kategorier av læringstradisjoner. Vi velger å avgrense oss til begrepet situert "Situating learning", en læringsteori som har oppstått som et motstykke til de kognitive teoriene. Læringspsykologi og læringsteori baserer seg ofte på "laboratorieforsøk", men menneskelig læring skjer i alle livets situasjoner. På Landet skole så vi kolleger som lærte av andre, og kolleger som lærte av hverandre. Dette kan relateres til mesterlære, læring i praksisfellesskap og på Lave og Wengers forskning omkring læring i sosiale relasjoner. Læring som deltagelse fokuserer på den uformelle læringen som skjer i et samspill, og begrepet ble utviklet i 1980-årene i USA av Lave og Wenger (1999). Ordet situert kan byttes

---

<sup>3</sup> Det er to betydninger av sosial:

1) innvevd i en kultur, historie, et samfunn, fellesskap  
2) skjer i interaksjon og samhandling, er relasjonell

med ordet kontekstuell eller situasjonsbestemt læring, det vil si at den foregår i en konkret situasjon, gjennom deltakelsesprosessene. Teorien om situert læring flytter fokus til hva det enkelte individ gjør i et fellesskap når det lærer, og hvordan dette fellesskapet er konstruert. Det interessante er da ikke å se på hva som skjer med det enkelte individ, men på det som foregår av prosesser i relasjonene mellom individene. For at en lærling skal lære noe i et yrke, er det en betingelse å delta i et yrkesfellesskap der kunnskapen er i bruk. Det er først når handlingen blir utført av lærlingen selv, at læringsresultatet kommer til syne. Mye av læringen i sosial sammenheng ser ut til å foregå på det ubevisste plan.

Jean Lave skriver at situert læring har utviklet seg videre fra mesterlæren. Hun studerte hvordan opplæring foregikk i Liberia, hvordan en skreddermester tok seg av en lærling. Opplæringen foregikk ikke primært språklig. Lave oppfattet at læringsresultatet lå i handlingen som taus, implisitt kunnskap. Læring foregikk gjennom en *”legitim perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet”* (Lave og Wenger 1999). Gjennom økende grad av deltakelse tilegner lærlingen seg de vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier, som ligger i håndverket. Dette så vi eksempler på ved Landet skole, når de nyutdannede lærerne etter det første ”praksissjokket”, fikk arbeide tett med lærere som hadde erfaring og som kunne være gode modeller. En lærer på Landet skole uttrykker det slik: *” Vi jobba veldig mye sammen, vi hadde vel en 45 elever og masse åpne dører, og han hadde en måte å lede på som jeg synes var så klar og fin og som fenga elevene, som jeg viderefører”*.

Den legitime perifere deltakelse handler også om at man bruker språket til å drøfte hvordan man utfører en oppgave i en konkret situasjonen. En nykommer i situasjonen (lærling) deltar i ekspertens faktiske praksis, men bare i begrenset omfang og med begrenset ansvar for det endelige produkt. Det er måten nykommeren deltar på som utgjør læringsprosessen, ikke den struktur han går inn i. Nykommeren deltar i en interaksjonsprosess og interesserer seg for oppgaven og for hva mesteren gjør i forhold til den. Ifølge situert læringsteori er læring en prosess som finner sted i en deltakelsesramme, ikke i en individuell bevissthet.

All læring er innvevd i historisk, politisk og kulturell kontekst. Når vi sier at læring er *situert*, mener vi at den kan ikke sees på som uavhengig av den konteksten den foregår innenfor. Med kontekst menes at *”alle delar er integrert, vevde saman, og innlæringa inngår i denne veven”* (Dysthe 2001:43). Individet blir ikke bare påvirket av konteksten det befinner

seg i, men er en del av et samspill med andre personer, fysiske redskaper eller typer av representasjonssystem (eks. språk). I et slikt perspektiv blir selve læringsmiljøet og læringsaktiviteten viktig. Konsekvensen av dette på en arbeidsplass, vil være å legge til rette for at kompetanseoppbyggingen foregår gjennom handlinger og aktiviteter. Læring er ikke bare absorbering og internalisering av informasjon. Gavriel Salomon fremhever at en sosiokulturell tilnærming er nødvendig for læring. Men han hevder også at for at informasjon skal omformes til dypere kunnskap, er det helt nødvendig med veiledning og mediert læring i den aktuelle konteksten (1998).

### **2.2.3 Læring som situert erfaring**

Det er fristende å kalle John Dewey(1938),1859-1952, for erfaringslæringsens far. Man kan ikke snakke om Dewey uten å assosiere med *"learning by doing"*. Han anses som pragmatisk i fordi han hadde tro på at teoretiske spørsmål har verdi først når de kan anvendes i praktiske aktiviteter. I Deweys filosofi skal pedagogikken være en karakterdannende virksomhet der målet er sosial tilpasning. Derfor anbefaler han metoder som fremmer elevaktivitet, for eksempel gjennom arbeidsskoleprinsippet. Ideene hans slo godt an i Europa allerede tidlig på 1900-tallet og han ble i 1946 æresdoktor ved Universitetet i Oslo. Dette viser at hans tenkning har hatt stor innflytelse ikke bare i den norske skoledebatten, men også i skolen, er innføring av *"Normalplan for byfolkeskolen"* fra 1939, som tok sikte på *"å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver seg, slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling"* (Normalplan for byfolkeskolen 1965:16 Aschehoug & CO. Oslo)

Andre aspekter ved Deweys tenkning dreier seg om betydningen av hvordan vi tenker. (*"How we think"*, 1910.) Tenkning er et instrument for handling. Begrepene som du har lært å tenke, utgjør et slags handlingsmønster. Språket er "redskapenes redskap" og fornuften er "intelligens". *"Måten vi ser og har lært å forstå tingene på, bestemmer ofte den måten vi reagerer på"* (Løvlie i Thuen og Vaage 1989). Han fremhever viktigheten av at elevene får opplæring i og erfaring med vitenskapelig fremgangsmåte, gjennom en undersøkelsesmetode eller problemløsningsmetode i fem trinn:

- 1) en følt vanskelighet, problem eller konflikt
- 2) lokalisering og definering av problemet
- 3) ulike løsningsforlag

- 4) resonnere omkring følgene, konsekvensene av løsningsforslagene
- 5) videre observasjon og eksperiment som fører til forkastning eller aksept av løsningsforslagene.

Denne problemløsningsmetoden lever videre i dag i som utgangspunkt for metoder som presenteres som ”nye”, for eksempel former for modeller for erfaringslæring.

## *Erfaring*

I arbeidet med empirien kom vi stadig tilbake til fenomenet erfaring og også erfaringslæring. Hva er egentlig erfaring? Hva er erfaringens natur, og hvordan er sammenhengen med læring? ”*Erfaring er et sammensatt begrep. Erfaring knyttes gjerne til aktivitet, men erfaring er så mye mer. Dewey bruker begrepene kontinuitet og samspill for å beskrive læringens bevegelse i en erfaring og betydningen av at erfaringen oppleves i samspill mennesker imellom, eller mellom mennesker og ting og mellom mennesker og samfunnet* (Jernes<sup>4</sup> 2003).

Sveinung Vaage (Vaage i Dysthe 2001) skriver at Deweys syn på læring har tre viktige komponenter: fokus på barns aktiviteter, utvikling av en teori om erfaring og den vitenskapelige undersøkelsesmetoden. ”*Erfaringar finn stad i det Dewey kalla situasjonar*”. For Dewey var situasjonen ”*the basic unit of experience*”. (ibid 2001:145). I følge Dewey er det to dimensjoner som må ses i sammenheng:

- 1) Den ene handler om *situasjonen*, som et møtepunkt mellom individer, mellom individer og situasjoner og mellom individer og ting. Mennesket lever i en rekke situasjoner, og det klarer ikke å skille situasjon og samspill fra hverandre. Det er bakgrunnen for å si at erfaring og læring er situert, hevder Vaage, og for å hevde at læringsprosesser må forstås kontekstuellt.
- 2) Den andre dimensjonen dreier seg om *kontinuitet*. Når individet går fra en situasjon til en annen, vil dets verden enten utvide seg eller trekke seg sammen, slik at det som er utviklet av kunnskaper og ferdigheter i en situasjon, blir redskaper for å forstå en annen. Uproblematiske og vanemessige situasjoner utvikler ikke læringen, mens problematiske situasjoner gjør at en stopper opp og reflekterer over hva en skal gjøre. Det fremmer refleksiv læring som innebærer problemløsning og som bidrar til rekonstruksjon av erfaring (ibid 2001:145ff). ”*Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn andre, og har følgelig*

---

<sup>4</sup> Margrethe Jernes: *Studenters erfaringer med IKT i praksisveiledning*, <sup>4</sup>Hovedfagsoppgave i Pedagogikk, Høgskolen i Bergen: 2003

*noe særegent å gi andre hvis han kan omdanne sine erfaringer og ideer og formidle dem til andre” (ibid 2000:233)*

### **Refleksjon over erfaring**

Hva innebærer refleksjon og det å reflektere? I litteratur kan en finne refleksjon omtalt som ettertanke, bedømming, overveielse, meditasjon, synsmåte og tilbakekasting. Selve ordet betyr å *kaste tilbake*. (Tanums store rettskrivningsordbok 1996 Kunnskapforlaget Oslo). Det som skal »kastet tilbake» må være noe som er erfart tidligere. ”*Evna til å overskrida egne erfaringar gjennom refleksjon bidreg til rekonstruksjon av erfaring*” (Vaage i Dysthe 2001:146). En slik formulering innebærer også at kunnskap og læring ikke er noe endelig. En nøkkel til å forså hvordan læringsprosesser utvikler seg, er å erkjenne at det foregår en kontinuerlig rekonstruksjon av ulike former for erfaring.

Donald Schön (1987) beskriver to former for refleksjon: refleksjon over handlingen og refleksjon i handlingen. I refleksjon over handlingen kommer aktiviteten først og deretter reflekteres det over handlingen. I refleksjon i handlingen kommer refleksjonen før eller samtidig med at aktiviteten skjer. Det reflekteres her over hva man skal gjøre før selve handlingen foretas og mens handlingen foregår. Begge typer refleksjon brukes daglig av mennesker uten at man tenker grundigere over det.

Vi skjelner mellom erfaringer som betyr noe for oss og de som ikke gjør det. Erfaringen må oppfattes som betydningsfull, den må ha gjort inntrykk, om det skal gi mening å reflektere over den. I erfaringslæringen er både tanker og følelser engasjert i prosessen. Læringen handler om å bli klar over hva våre egne erfaringer betyr, og erkjenne reaksjoner på de nye erfaringene vi gjør. Erkjennelsen blir et integrerende element i all erfaring (Stålsett, mfl: 1991). Refleksjonen innebærer etiske vurderinger om handlingene: ”*Var det godt for noe? Hva var det godt for?*” Refleksjon over erfaring bidrar til at vi kan belyse våre egne erfaringer og andres tidligere erfaringer med teori. Om teori skal ha mening, må den ta utgangspunkt i praksis. Det er først når vi har praktiske erfaringer at vi kan utdype forståelsen ved ulike teorier. Forståelsen bidrar også til at vi kan analysere vår egen erfaring og forbedre vår praksis. Idealet er en vekselvirkning mellom teori og praksis. Refleksjonen innebærer at vi tenker over hva som skjedde, hvorfor det skjedde på denne måten og om det som skjedde var bra eller dårlig (ibid). I tillegg til faglige ferdigheter og kunnskaper vi

tilegner oss gjennom erfaring og teori, skjer det en *skjult læring* som kommer til uttrykk i våre holdninger. Vi utvikler holdninger til mennesker, til situasjoner og til innholdet i det som skal læres.

Vi ser tydelige kontraster mellom kunnskapslæring og erfaringslæring. Kunnskapslæringen dreier seg om innhold og fakta. Den er abstrakt og organisert på forhånd. Erfaringslæringen skjer gjennom en eller flere prosesser, den er konkret og meningsfylt, ofte definert av deltagerne selv. Kunnskapslæringen foregår oftest i en organisert, trygg ramme.

Erfaringslæringen er vanskelig å organisere på samme måte, det er i erfaringens natur at begivenhetene skjer: de kommer og kommer. Det er derfor det er klokt å betrakte erfaringene i ettertid og undre seg og reflektere over dem. Å reflektere over erfaringer kan hjelpe oss å finne mening og se at det er sammenheng mellom en handling og resultatet av den. Dermed har man en mulighet for å påvirke handlingsforløp. Gjennom å søke, fortolke og vurdere kan nye ting oppdages og man kan bli i stand til å sette ord på ting man tidligere ikke kjente til (ibid).

### *Taus kunnskap*

Michael Polanyi (1891-1976) hevder at vi får det meste av vår *kunnskap gjennom en tradisjon som vi mangler praktisk mulighet til å sette spørsmålstegn ved* (Handal og Lauvås 1990:91). Polanyi er opptatt av begrepet personlig kunnskap, en særegen kunnskap som er kroppslig og integrert i personligheten til den enkelte ” *kunnskap sitter ikke bare i hodet, men i kroppen*”. Den tause kunnskapen kan også forstås som en innforstått eller implisitt kunnskap (ibid). Polanyis tanker er nedfelt i *The tacit dimension* (1966) som også tar for seg hvordan teoretisk og formell kunnskap hviler på en erfaringsdimensjon. Han argumenterer for hvordan vitenskapelige modeller og teorier er delkunnskap som bare kan få mening i forhold til en større helhet som heller ikke selv fullt ut kan gjøres eksplisitt. Polanyi kan plasseres i en hermeneutisk tradisjon hvor taus kunnskap, forstått som livsverden og tradisjon, ikke oppfattes som hinder, men som mulighetsbetingelse for vitenskapelig kunnskap.

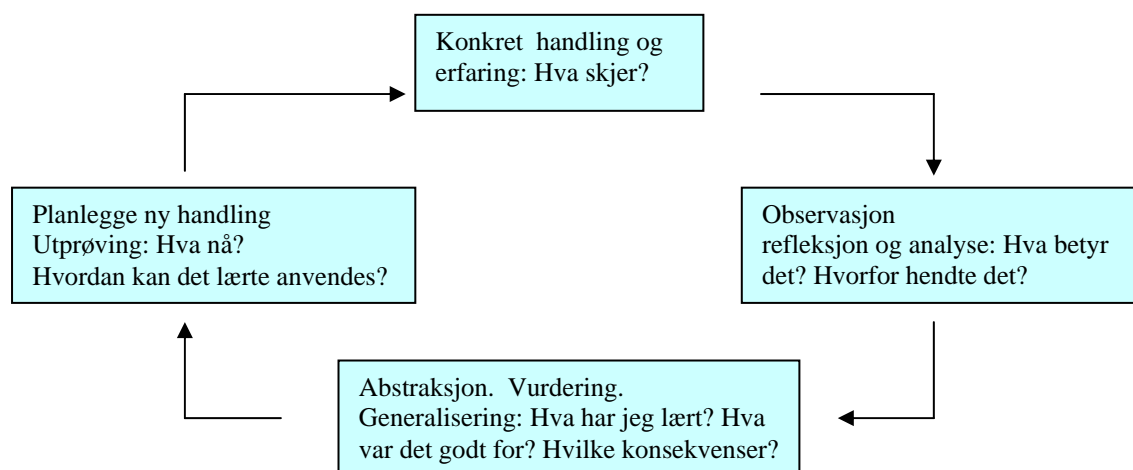
Kjell Arne Røvik (1998) beskriver hvordan *langveisfarende ideer reiser inn* i bedrifter på 80-tallet (1998:240ff) med målstyring, kvalitetssirkler og organisasjonslæring, mens det på 90-tallet dreide seg mer på begreper som *etikk, læring og kontinuerlig forandring*. 90-årenes

betoning av å skape forandringskulturer grunnet seg i en mobilisering for å skape holdninger som skulle lette arbeidet med å tilpasse virksomheten til mer konkurranse. I Norge ble det satset på å skape læringskulturer i virksomhetene og begrepet *lærende organisasjoner* dukker opp (1998:250). Ordet organisasjonsutvikling er et ord som går igjen. En annen nittitallsbølge er det Røvik omtaler som kvalitetskonsepter. Det skapes et stort marked for organisasjonsutviklere og bedriftskonsulenter.

De ”*langveisfarende ideene*” reiste også inn i skolen og noen er der fortsatt. Vi som arbeidet i skolen på den tiden, opplevde at de offentlige myndighetene fulgte etter trendene i næringslivet med krav til målstyring, kvalitetssikring, organisasjonsutvikling og lærende organisasjoner. Det ble skrevet mye litteratur om disse emnene, og ”oppskrifter” og metoder for å sette i gang prosesser ble utviklet. *Erfaringslæring* er en av de metodene som har slått rot i skolen.

### *Erfaringslæringens sirkel*

Erfaring er ikke det samme som å gjøre ting flere ganger, for man behøver ikke å bli klokere av å gjenta samme handling ofte. Det er refleksjonen som bidrar til at handling kan bli erfaring. Refleksjon er sentral når det gjelder å oppdage det uuttalte, for eksempel i praksis. Erfaringslæringssirkelen brukes for å demonstrere og bevisstgjøre læringen som skjer i en prosess der vi lærer av erfaringen.



Figur 2.2 (Kilde:Paul Moxnes, 1981, i Stålsett m.fl: 1990 Veiledningsmetodikk)



Dette er en vanlig og enkel visualisering av fasene i erfaringsbearbeiding. Erfarings sirkelen består av fire stadier :

- konkret opplevelse og handling beskrives
- refleksjon over opplevelsen/handlingen: gjennom en erkjennelse og reflekterende observasjon, skapes det mening og forståelse
- abstraksjon: vi forstår først det spesielle ved opplevelsen, vi vurderer deretter det generelle prinsippet og liknende situasjoner,
- eksperimentering: vi anvender det vi har forstått og får kanskje en ny forståelse

Når man har en ny konkret erfaring eller handling følger man sirkelen rundt på ny.

Hensikten med erfaringslæring i skolen er å bevisstgjøre seg tidligere erfaringer og planlegge for nye tiltak og gjennom dette forbedre praksis. Vi kjenner igjen elementene fra Dewey i denne konstruksjonen når han beskriver vitenskapelig framgangsmåte (kap.2.2.3).

### *Enkelt- og dobbeltekretslæring*

Mange organisasjoner har utviklet systemer for erfaringslæring og erfaringsdeling. Men det er ikke alltid at erfaring fører til læring, spesielt hvis vi gjentar læringen uten vurdering og refleksjon. Dette har bl.a. Gareth Morgan (1988) vært opptatt av. Erfaringslæringen kan bli en mekanisk måte å bearbeide erfaringer på etter et bestemt mønster.

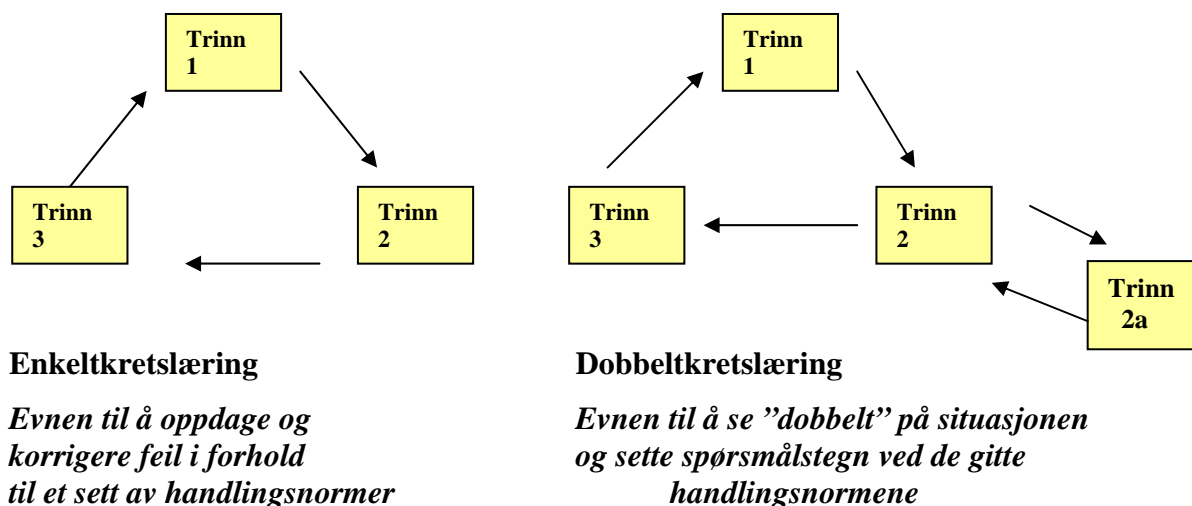
Morgan drøfter om organisasjoner kan lære å lære. Han trekker fram *enkeltkretslæring* som en slik mekanisk måte som ofte brukes for å oppdage og korrigere feil i forhold til et sett av handlingsnormer. Den baserer seg på at man kan lære av sine erfaringer, men ikke så mye om hvorfor erfaringen ble som den ble. Men metoden stiller ikke spørsmål ved om normene er hensiktsmessige. Ved *dobbeltekretslæring* tar man en ekstra "sløyfe" om vurderingen av de styrende forutsetningene (1988:93). Den prosessen som beskrives under kalles ofte for *dobbeltekretslæring*.

Trinn 1: Man oppfatter, registrerer og søker i omgivelsene

Trinn 2: Den mottatte informasjonen blir sammenlignet med herskende normer

Trinn 2a: Man stiller spørsmål ved hvorvidt normene egner seg

Trinn 3: Man setter i verk den atferden som egner seg best.



Figur 2.3 Morgan: Organisasjonsbilder

Morgan stiller spørsmålstegn ved om også dobbeltkretslæringen øker evnen til å *lære å lære*. Hvis en organisasjon skal bli lærende er det fire prinsipper som kan bidra til dette, mener Morgan:

- 1 Oppmuntre til og sette pris på åpenhet og ettertenksomhet. Feil og usikkerhet betraktes som uunngåelig.
  - 2 Oppmuntre til analyse og forslag til løsninger av komplekse problemer som kan se en sak fra flere sider.
  - 3 Unngå å innføre bestemte handlingsmønstre i organiserte miljøer: lag praksis for å undersøke før man handler.
  - 4 Skap organisasjonsformer og strukturer som sikrer de tre første prinsippene.
- (ibid)

Det er ulike meninger om refleksjon over erfaring. Møller (1995:178-181) drøfter Schöns kunnskapsperspektiv og mener at vektleggingen av refleksjon over utførte handlinger fokuserer i for sterk grad på interne, framfor eksterne, forhold. Det er en fare for at all praksis blir sett på som handlingskunnskap, dersom all refleksjon blir sett på som bevisst og intuitiv, og kunnskap som noe en har, som er avgrenset. Kvernbekk (1994) er også uenig i å blande sammen teori og praktisk kunnskap og skriver at forholdet mellom teori og praksis er diskutabel. Hun mener skillet mellom teori og praksis bør opprettholdes, fordi det er en fare for vektleggingen av refleksjon kan føre til at det bare er nære og interne forhold i skolen som kommer i fokus. Kunnskapsperspektivet bør gi rom for kritisk refleksjon over kulturelle og politiske forhold og problematisere refleksjonsprosessen.

Et forhold som også kan oppfattes som problematisk, er sammenblandingen av begrepene erfaringsdeling og erfaringslæring. Å dele erfaringer med hverandre kan være interessant og inspirerende og generere ideer, men er i realiteten utveksling av informasjon og ikke læring.

### *Voksnes læring*

De kognitive læringsteoriene som er beskrevet i kap. 2.2.3, er stort sett forsket på og beskrevet ut fra hvordan læringen skjer hos barn. Pedagogikk i forbindelse med voksnes læring omtales ofte som andragogikk, et annet begrep er voksenpedagogikk (adult learning).

*Situert læringsteori* har et forklaringspotensiale i forhold til hvordan voksne lærer. Denne oppgaven handler om læring hos voksne som i utgangspunktet skal ha fått en profesjonsutdanning som er tilstrekkelig til å mestre arbeidsoppgavene, men som fortsatt opplever behov for læring og mestring. Derfor ønsker vi å se nærmere på hva som fremmer læring i den daglige arbeidssituasjonen. I "*The Modern Practice of Adult Education*" (1970), definerer Malcolm Knowles andragogikk som en "*emerging technology for adult learning.*" Ifølge ham stilles det andre krav til undervisning av voksne enn til undervisning av barn. Han har fire antagelser om at voksne lærer:

- 1) når de går fra avhengighet til selvledelse
- 2) når de tar i bruk egne erfaringer som utgangspunkt for læring
- 3) når de er klare for læring fordi de opplever nye utfordringer
- 4) når de ønsker å løse problemer og bruke ny kunnskap med en gang

I tillegg til dette påpeker han at

- \* *det er viktig med et samarbeidende læringsklima*
- \* *det må skapes rom for felles planlegging*
- \* *man må kartlegge interessene og ønskene til den som skal lære noe*
- \* *læringsmålene må være i overensstemmelse med dette*
- \* *man må lage en plan for å nå læringsmålene*
- \* *man må identifisere passende kilder, metoder og materiell*
- \* *og man må evaluere kvaliteten på læringserfaringen for å se hva som trengs for videre læring*

*Kilde: Kimeiko Hotta Dover, professor Seneca College (egen oversettelse).*

Dette er mulige utgangspunkt for en analyse av læring på Landet skole, for eksempel samarbeidende læringsklima, felles planlegging og felles evaluering. Knowles bygger på Deweys læringsprinsipper. Den som lærer er ikke en passiv mottager, men er aktiv i prosessen ved å konstruere egen kunnskap.

### **2.2.4 Læringsforhold i praksis**

Cato Wadel (2002) fremhever det relasjonelle perspektivet som det vesentligste i lærende organisasjoner. *”Det foregår læring i alle typer organisasjoner. I den forstand kan vi betegne alle organisasjoner som lærende organisasjoner. Men noen organisasjoner er mer lærende enn andre. Slike organisasjoner kjennetegnes ved at læring i høy grad er noe som foregår i mellommenneskelige relasjoner.”* Om organisasjonen skal lykkes i å lære, må lærdommen og kunnskapen gjøres felles, og det må være prosedyrer for det:

- a) for hvordan kunnskap gjøres felles
- b) for hvordan kunnskap ikke skal forsvinne
- c) for hvordan kunnskap kan gjenvinnes.

Wadel betoner at det er læringsforholdene i de lærende organisasjoner som er avgjørende for om medlemmene *”lærer å lære”* sammen. Å lære å lære sammen innebærer at to eller flere setter seg inn i hverandres måte å lære å lære på. Han hevder at læringsrelasjoner mellom mennesker kan medvirke til å skape lærende organisasjoner. Spesielt gjelder dette relasjoner i skolen. Noen av de sosiale relasjoner kan defineres som læringsforhold i følge Wadel. Et læringsforhold er alltid en del av en sosial relasjon, og læringsforholdene blir derfor både påvirket av og kan selv påvirke ulike mellommenneskelige forhold, som aktelse, tillit, følelser og motivasjon. I skoler fins mange læringsforhold som er uformelle og asymmetriske, som for eksempel relasjonene mellom lærer- elev, lærer- student og i ulike stadier i veiledningsforhold. Læringsforholdene kjennetegnes ved at partene alternerer ved å lære fra seg og å lære til seg (2002:30). På Landet skole ser vi dette eksemplifisert mellom to lærere. *”Det er allright å være en førskolelærer og en allmennlærer sammen i 1. klasse”* sier den ene og utfyller dette med at begge lærer av hverandre. Førskolelæreren opplever å få en annen faglig tilnærming til lese- skriveopplæringen, og læreren erfarer lekens betydning for læring.

Lærere som arbeider i team har en rekke ulike læringsroller som de går inn og ut av, og som skaper en rolledynamikk i teamarbeidet, hevder Wadel. Utvikling av team krever at læring samordnes. Alle teammedlemmene bør ha kunnskap om alt som angår den saken det arbeides med, og må dele kunnskapen med hverandre. Hvis motivasjonen i teamet skal opprettholdes, må de både gjensidig motivere hverandre og la seg motivere (2002:30). Rektor på Landet skole sier de bruker mye tid på prosesser i teamarbeidet. Spesielt når det skal innføres noe nytt, arbeider alle i grupper og blir oppfordret til å tenke og være kreative. Prosessene innebærer også at lærerne veksler på gruppesammensetningene, slik at alle sider kan belyses (rektor). Når alle deltar på denne måten, utvikles fellesskap og eierfølelse til temaet som bearbeides. I lærende organisasjoner vil en vurdere samme type erfaring ut fra ulike faglige perspektiver (ibid).

Wadel definerer begrepet praksisfellesskap som noe eget. *”Praksisfellesskap skiller seg fra nettverk ved at de handler om ’praksis’ - og fra team ved at de er kunnskapsorienterte heller enn oppgaveorienterte”* (ibid:100). Læringsforholdene i et praksisfellesskap handler om å utvikle, dele og videreformidle kunnskap. Gjennom dette blir de mer identitetsskapende enn andre læringsforhold i en organisasjon, og de kan utgjøre subkulturer. I en organisasjon kan det være ulike typer praksisfellesskap i subkulturer som står i ulike relasjoner til hverandre og som kan være fremmende, hemmende eller helt uavhengige. Fremmende praksisfellesskap er et kjennetegn ved lærende organisasjoner (ibid). Wadel omtaler her praksisfellesskap på en annen måte enn Wenger. Dette kommer vi tilbake til. Vi kan se på styringsgruppa på Landet skole som både et hemmende og et fremmende praksisfellesskap. Vi leser av intervjuene at styringsgruppa på skolen<sup>5</sup> internt har gode prosesser og det skjer læring i gruppa når de forbereder nye utviklingstiltak for resten av kollegiet, for eksempel når de reiser og ser på andre skoler (teamleder 2). Men det utvikler seg en forskjell på denne gruppa og skoleteamene,<sup>6</sup> noe som hemmer teamlederne når de er på egne team. Dette oppleves konfliktfylt både av rektor og teamleder.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Se kap 5. Styringsgruppa består av de formelle lederne på skolen og teamledere. I enkelte tilfelle også prosjektlederne.

<sup>6</sup> Alle lærerne på skolen er organisert i team

<sup>7</sup> Dette beskrives med sitater i kap. 5

I etterordet (ibid:106) beskriver Wadel den økende interessen for sosiokulturell læring. For å se på læring som en mellommenneskelig sosiokulturell prosess, søkes det etter begreper om læring som prøver å fange inn hvor læringen finner sted. Han viser til Wenger (1998) og påpeker at Wenger omhyggelig unngår å bruke begrepet ”sosiale relasjoner”, og at Wenger diskuterer læring ved å bruke begreper som fellesskap, engasjement og felles engasjement. Han uttrykker at han derfor tolker det som at Wenger mener læring i sosiale relasjoner ikke er så viktig. Wadel ser dette i sterk kontrast til sitt eget perspektiv, der sosiale relasjoner er det grunnleggende sted for læring. Vi opplever ikke denne forskjellen så tydelig. Forskjellen ligger eventuelt i at Wadel oppfatter sosiale forhold som en grunnleggende forutsetning for læringen, mens Wenger ser den som et resultat av deltagelse i en kontekst, og læring som sosial deltagelse.

### 2.3 Læring i organisasjoner

”Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon.” (St.meld.nr 30 2004) Meldingen omhandler syn på utvikling av en *Kultur for læring*, og omfatter alle deltakere i skolemiljøet. Det hevdes at en aktiv holdning til, og ønske om, kontinuerlig læring og kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg er kjerneegenskaper i en lærende organisasjon. Lærende organisasjoner er et omdiskutert og litt problematisk begrep. Fra mange hold uttrykkes skepsis til selve begrepet. Et slikt begrep kan brukes normativt uten at det er en enhetlig forståelse omkring det. Det er bedre å snakke om læring i organisasjoner. Kjell Arne Røvik (1998: 251) sier at læring er et ord som er positivt ladet, og er knyttet opp mot tradisjonelle verdier som muligheter, fornuft, frihet og utvikling. Ideene om ”den lærende organisasjon” virker så tiltalende, hevder han, fordi de kan tydes på forskjellige måter, og derfor kan synes positive for ulike interessenter i ulike virksomheter. Både individene og ledelsen i organisasjonen ser muligheter gjennom læring. Det er ulike syn på læring, erfaring, organisasjonsutvikling og kompetansebygging til ulike tider. Bruk av ulike konsepter for utvikling og læring i organisasjoner går i bølgedaler, på samme måte som teorier om organisasjoner gjør det.

Vi vil se nærmere på hvordan organisasjoner, i denne sammenhengen skoler, kan lære, eller kan lære å lære. Røvik (1998:251) skriver at det i en periode ble produsert mye litteratur om

organisasjonslæring. Per Dalin (1987) brukte allerede i 1978 begrepet en systematisk lærende organisasjon når han skrev om endringsarbeid i skoler. Når vi skriver om læring i organisasjoner i vår studie, er det for å drøfte empirien fra noen ulike perspektiver.

### **2.3.1 Forholdet mellom individuell læring og organisasjonslæring**

Gjennom mesteparten av 90-tallet har lærende organisasjoner vært et aktuelt tema i internasjonal organisasjonsteori (Senge 1999). Senge er en profilert forfatter på dette feltet. Hans teori om fem dimensjoner ved organisasjonslæring, skiller lærende organisasjoner fra de tradisjonelle, autoritære ”kontrollerende” organisasjoner, og teorien omhandler lærende organisasjoners teori og praksis. Han kaller den *femte disiplin*, systemperspektivet, for grunnsteinen i en lærende organisasjon.

Senge hevder at vi ofte har en reaktiv måte å se verden på. Når ikke alt går som vi ønsker, er vi opptatt av skyld: *hvem gjorde hva med hvem*. Det er fremherskende i vår kultur, og det viser seg ofte gjennom reaktiv ledelse, skriver han. Men problemene ligger ikke i noe annet eller hos andre, de ligger i oss selv, og den måten vi tenker om virkeligheten på. Ved å utvikle et systemperspektiv og se helheter, vil vi se at det fins mange nivåer av forklaringer i enhver kompleks situasjon. I en viss forstand er alle riktige, men ikke alle er like brukbare. I tillegg til systemperspektivet er Senge både opptatt av den enkeltes personlige læring og utvikling og av utvikling av felles ståsted for medlemmene. Senge (2003:125 ff) påpeker at organisasjoner bare lærer gjennom individer som lærer. Individuell læring garanterer ikke organisatorisk læring. Men uten individuell læring skjer ingen organisasjonslæring i det hele tatt.

#### ***De fem disiplinene***

Et av Senges budskap er at organisasjonens ånd må fremme personlig vekst, utvikling og læring slik at individene kan oppnå resultatene de ønsker. Når Senge beskriver systemtenkning som den femte disiplin, betyr det ikke at man starter med disiplin en og ender med disiplin fem, men den femte disiplinen - systemtenking - er den viktigste og danner basis for de andre. Disiplinene er likevel gjensidig avhengig av hverandre, og man

må arbeide med alle sammen samtidig. Å øve seg innenfor en disiplin, er det samme som å lære gjennom hele livet. Vi ser de fem grunnleggende disipliner slik Senge beskriver dem:

1. *Personlig beherskelse/mestring* - innebærer at vi lærer å utvide vår personlige kapasitet til å skape de resultatene vi ønsker aller mest, og at vi skaper en organisasjonskultur som oppmuntrer alle sine medlemmer til å utvikle seg selv mot de mål den enkelte har satt seg.
2. *Mentale modeller* - innebærer at vi bærer på dypt nedlagte antagelser, generaliseringer og forestillinger som vi ofte ikke er klar over selv. Vi kan forme våre beslutninger og handlinger ved å kontinuerlig reflektere over, klargjøre og forbedre våre indre bilder av verden.
3. *Felles visjon* - innebærer at folk utvikler seg og lærer fordi de har lyst. Når vi utvikler felles forestillinger om hvordan vi mener framtiden skal være, bidrar det til involvering, felles ståsted og gjensidig forpliktelse i gruppen.
4. *Team-læring* - innebærer å ta utgangspunkt i dialogen, å forkaste egne kjepphester og tenke i et fellesskap. Åpenhet i dialogen kan gjøre teamet oppmerksomt på hvilke forsvarsmønstre og samhandlingsstrukturer som undergraver læring. Å få det opp i lyset på en fruktbar måte setter større fart på læringen.
5. *Systemtenkning* - innebærer en integrering av alle disiplinene, slik at de smelter sammen til en helhet av teori og praksis. Det forhindrer lettvinne løsninger og utprøving av "siste mote" i organisasjonsendringer. Disiplinen hjelper oss til å se hvordan systemet kan forandres mer effektivt, og handle mer i pakt med verden rundt oss.

Senge mener vi trenger en bevissthetsendring for å fatte en dypere mening i det å lære, for læring dreier seg om en grunnleggende endring. Bevissthetsendring (ibid:21) kan oppfattes som et uttrykk for det som skjer i en lærende organisasjon. Han hevder at "*Problemet med å snakke om lærende organisasjoner, er at "lærende" har mistet sin sentrale betydning i moderne språkbruk*", og han ser det slik at læring er blitt ensbetydende med å motta informasjon, delta på kurs eller få skoloring. Det å høre eller lese om noe, er fjernt beslektet med å lære noe, etter hans oppfatning. Gjennom virkelig læring gjenskaper vi oss selv som mennesker, sier Senge (ibid:22).

Senge understreker at en organisasjons evne og lyst til å lære aldri kan bli større enn medlemmenes og knytter på denne måten læring til individet. Samtidig påpeker han at team-læringen er av vital betydning, fordi team eller grupper er den fundamentale læringsenheten i



moderne organisasjoner (ibid:19). Hvis ikke gruppene kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære. For å endre organisasjonen gjennom læring, er det er nødvendig med felles tenkemåte og et språk for å beskrive og forstå krefter og relasjoner som former systematferden. Dette handler om å forstå konteksten.

Senge er opptatt av at struktur produserer atferd og når underliggende strukturer endres, kan også atferdsmønstre endres. Derfor kaller Senge atferdsmønstrene for generative. Hvis det skal kunne skje generativ læring, må en organisasjon ha en forståelsesramme av strukturell og systematisk tenkning, og evnen til å kunne se de strukturelle årsakene til atferd (ibid:54).

Senge kan oppfattes som normativ. Han har en pragmatisk tilnærming til læring i organisasjoner. At Senge er pragmatiker viser seg også i måten han henvender seg til leseren på. Man kan lese og bruke tekstene etter eget behov. Etter vårt syn forener Senges perspektiv eldre og nyere tenkning, den klassiske tradisjon der kunnskapsforståelsen knyttes til individet og den postmoderne tradisjon, der man tenker at kunnskap må ses i en kontekst. Dette rimer godt med sitatet fra Dahl, Klewe og Skov (2003:31): *”Kunnskap utvikles eller endres og formålet med den også... Samfunnet endrer seg hele tiden, og med den kunnskapen. Likevel har individuell kunnskap og individuell læring en plass i kunnskapsforståelsen, selv om den også oppfattes som relasjonell og kontekstavhengig.”*

### **Særpreg ved lærende skoler i følge kompetanseberetningen**

Kompetanseberetningens rapport (2005) *”Lærer elevene mer på lærende skoler?”* tar for seg skolen som lærende organisasjon. *”Rapporten bygger på en undersøkelsen av 39 videregående skoler, utført av Læringslaben høsten 2004. Det er en relativt liten undersøkelse, et spadestikk, som bare gir grunnlag for et første svar på denne komplekse problemstillingen. Hensikten med disse første målingene har ikke vært å finne ut hvor stor andel av norske skoler som er lærende, men å se om lærende skoler lykkes bedre med elevenes læring”* (Utdannings- og forskningsdepartementet). Hovedtrekk ved lærende skoler beskrives slik:

- Lærerne opplever at skolen er utviklingsorientert, at de er en del av et fungerende fellesskap hvor de har innflytelse, og at det ikke er en kultur på skolen hvor folk gjør som de vil. De har med andre ord en organisasjon som fungerer godt.

- Det er høye forventninger i kollegiet til at medarbeiderne gjennomfører undervisningen best mulig og at de bruker hverandres kompetanse for å få dette til.
- Det er også høye forventninger til at lærerne gir hverandre tilbakemelding og forbedrer seg. Lærerne gir gode skussmål til ledelsen.
- Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, og har også større legitimitet blant lærerne.
- Ledernes evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og til å skjære igjennom når det er nødvendig, vurderes også mer positivt.

Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne, og lettere å få hjelp fra kolleger på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre.

### **2.3.2 Individuell og kollektiv kompetanse**

I Norge står kompetansebegrepet på dagsordenen særlig gjennom to sentrale initiativ. Kvalitetsutvalget har i sin hovedutredning (UFD 2003b) foreslått at framtidige læreplaner blir orientert mot kompetanser, og at ”fagkompetanse” og ”basiskompetanse” inngår i en ”helhetlig kompetanse”. Et annet sentralt initiativ i regi av UFD er Kompetanseberetningen, som søker å identifisere viktige kompetanser for ulike sektorer i Norge, og å målbære dem: *”Kompetanse kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike felleskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper”* (Utdannings- og forskningsdepartementet F-4176 N *Kompetanse for utvikling*, s. 6).

### *Kompetansenivåer i lærernes arbeid*

Erling Lars Dale er opptatt av den profesjonelle læreren og sammenhengen mellom profesjon og kompetanse. Han sier ”*En skolert kompetanse uttrykker en kombinasjon av ferdighet og kunnskap, av å kunne være i stand til (handlingsdyktighet) og ha innsikt i det en utfører. Jo mer skolert innsikten blir, jo mer foreligger kunnskapen som teori*” (Dale 1989:18). Dale utviklet en teori om tre ulike kompetansenivåer i læreryrket:

”*Å gjennomføre undervisningen (K1), å konstruere undervisningsprogrammer (K2) og å kommunisere i, og selv utvikle, didaktisk teori (K3)*. Det tredje kompetansenivået, K3, dreier seg om å konstruere og omsette didaktisk teori til praksis ved å reflektere over og kritisere en vedtatt rammeplan (ibid:42). I dette ligger systematisering og legitimering av en gitt praksis og å se på læreren som forsker og utvikler (ibid:17). Styrken ved Dales kompetansebegrep er at det tar utgangspunkt i og beskriver det daglige arbeidet i skolen. Slik vi tolker kompetansebegrepet hos Dale, setter han som betingelse at undervisningsprogrammene lages i et samhandlende kollegium og i nettverk (ibid:59). Dales beskrivelse av K3-nivået kan sammenlignes med Løvlies perspektiv på distribuert kompetanse.

Da vi intervjuet de to lærerne ved Landet skole, var vi opptatt av om vi kunne kjenne igjen Dales kompetansenivåer i måten de uttrykte seg på. En av lærerinformantene på Landet skole sier: ”*Det er ikke alt som er til det bedre, tror jeg..., jeg kjenner jeg blir mer kritisk hvert år, det må jeg innrømme. Man tar det første og andre året og sier ja til det meste, og så begynner tankene...*” (teamleder 2). Dette utsagnet kan ses som eksempel på kritisk refleksjon. I følge rektor foregikk det meste av planlegging og vurdering på teammøter eller på fellesmøter i personalet, det vil si på K2 og K3 nivå i fellesskap med kolleger. Dette har sin parallell til Løvlies kompetansebegrep i en artikkel (Løvlie i Kvernbekk 2005) om rammeplanen der lærerens kompetanse som medarbeider og deltaker i nettverk fremheves.

### *Lars Løvlies kompetansebegrep*

I Kompetanseberetningen uttales om kompetanse: ”*Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive*”. Lars Løvlie ( i Kvernbekk 2004:13) har et begrep om kompetanse som går ut over det syn vi finner i kompetanseberetningen. Løvlie hevder at det var John Dewey (ibid 2005:13) som satte ord på at mennesket ikke er intelligent i seg selv alene, men gjennom handlinger det går inn i og deltar i. Av dette trekker Løvlie den slutning at kompetanse heller

ikke ligger i det enkelte individet, men sirkulerer i et meningsunivers sammen med andre, som sammen prøver å skape mer kunnskap, kultur og demokrati. Dette er det teoretiske grunnlaget for det som nå kalles distribuert læring og kompetanse og som Dewey selv kalte eksperimentell læring. Prinsippet blir følgelig at kompetanse ikke lenger alene er en eiendom for det kompetente individet, men en tilstand i fellesskapet, noe ”*man går inn i og deltar i*” (ibid:138).

Løvlie omtaler i sin artikkel tre versjoner av kompetansebegrepet:

- Kompetanse som operativ
- Kompetanse som personlig
- Kompetanse som distribuert

*Operativ kompetanse* begrenses til enkle operasjoner: å følge en instruks, bruke et program, strukturere et undervisningsopplegg, som kjennetegnes av enkel instruksjon og små krav til vurderinger. Den kalles også teknisk kompetanse og opererer i en teknokultur som ikke skiller mellom maskin og menneske. Operativ kompetanse er basis i læreryrket, men den er ikke nok alene, enten den er ”lagret” hos læreren eller i datamaskinen. Den er en begrenset kompetanse, men den er ikke individuell, for den trenger en kontekst for å lykkes. ”*Operativ kompetanse er lærlingens første skritt på veien mot å bli mester*” ( ibid:136).

*Personlig kompetanse* er knyttet til det enkelte individets holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Vi kan si at kompetanse er en latent tilstand i individet, et handlingsrepertoar som er klar til bruk når det trengs, og som igjen virker motiverende. Løvlie argumenterer slik: ”*En førstegangslærende i bilkjøring eller databruk handler gjerne etter eksplisitte regler, og trenger håndbøker eller instruksjon for å få til tingene. Eksperten eller mesteren, derimot, handler etter implisitte regler, hun har det i ’kroppen’...*” (ibid:137). Løvlie hevder at den som bare følger reglene slavisk i undervisningen kan kalles inkompetent, men hvis reglene vurderes i lys av den aktuelle situasjonen, kaller vi det kompetanse. En kompetent lærer har også intuisjon, finfølelse og handlekraft og løser pedagogiske problemer ut fra den aktuelle situasjonen. (ibid:138).

*Distribuert kompetanse* kan uttrykkes gjennom lagånd og er ikke en individuell kompetanse. Lærerens kompetanse henger sammen med kollegers støtte og innsats og er avhengig av velvilje og samarbeid fra elevene. I bunnen ligger Deweys ide om eksperimentell læring,

men ses nå i kontekst av nye teknologiske forutsetninger. Den digitale verden åpner uendelige kunnskapskilder som igjen skaper nye rammer for samhandling. Løvlie mener at vi kan se studentene som kunnskapsnomader som danner grupper og samarbeider i nettverk på tvers av hele kloden innen forskjellige interessefelt, et perspektiv Dewey naturlig nok ikke hadde forutsetninger til å forutse for omtrent 100 år siden. Løvlie ser da distribuert kompetanse som deltakelse i slike nettverk (ibid:140). Kompetansebegrepet er på denne måten et inkluderende begrep, selv om man ikke forutsetter fysisk tilstedeværelse. Derfor stiller denne forståelse av kompetansebegrepet også krav om tilrettelegging innen det elektroniske fellesskap og utnyttelse av alle kommunikasjonsmetoder på tvers av gamle mønstre.

Å gjennomføre god undervisning (Dales nivå K1) og konstruksjon av undervisningsprogrammer (Dales nivå K2) er avhengig både av operativ og personlig kompetanse. Men disse kompetansene er ikke nok i dagens skole, med krav til samarbeid. Den som slavisk bare følger undervisningsprogrammer og regler i undervisningen, er inkompetent, ifølge Løvlie, men hvis regler vurderes i lys av en aktuell situasjon, kaller han det for kompetanse. En kompetent lærer må ha intuisjon, finfølelse og handlekraft ut fra den enkelte situasjon.

Løvlie beskriver at Dewey tenkte seg skolen som et eksperimenterende fellesskap av lærere og elever (ibid:139). Deweys teori passer enda bedre inn i det nye lærebildet, preget av data og web, samt betydelig sirkulasjon av informasjon fra mange arenaer (media) slik Lars Løvlie beskriver det i sin artikkelen. Løvlie ser dette som et begrep om kompetanse som *”ikke er individsentrert, men distribuert og fleksibel. Da har individet kompetanse på flere steder som for eksempel i klasserommet, biblioteket, eller på internett... Kompetansen finnes ikke bare under huden på personen. Den ligger snarere der ute...”* (ibid:133).

### ***Lærerkompetanse i Rammeplan for lærerutdanning***

Løvlie foretar en analyse av hva slags syn på lærerkompetanse som kommer fram i *Rammeplanen for lærerutdanning fra 1999*. Rammeplanens utsagn om kompetanse varierer mellom individuelle og relasjonelle kompetanser. Utsagn om individuelle kompetanser går i retning av individualisme i form av individuell ytelse og prestasjon, mens relasjonelle kompetanser beveger seg mot et distribuert syn på kompetanse. I lys av Deweys tenkning ser

Lars Løvlie på kompetanse som en danning til humanisme og knyttet til et politisk perspektiv på utdanningen. Et slikt perspektiv tilhører en kritisk individualisme som ikke er egosentrisk, presterende og konkurrerende (ibid:130).

Løvlie skriver videre at kompetansebegrepet i Rammeplanen er tvetydig, og er usikker på hvordan kompetanse både skal oppfattes og formidles og praktiseres, når studentene i følge planen skal få psykologiske, didaktiske og metodiske kunnskaper og ferdigheter. Han mener at alternativet til individualismen er et begrep om kompetanse som *”ikke er individsentrert, men distribuert og fleksibel... Tanken om distribuert kompetanse er både et alternativ til nyindividualismen og den setter informasjons- og kommunikasjonsteknologien inn i rammen av ny progressiv pedagogikk* (ibid:133)

Rammeplanen er et dokument som har perspektivet rettet mot skolen og utvider begrepsrammen for kompetanse i et situert perspektiv. I følge planen må *”den kompetente læreren”* også forene holdning og handling i sin egen person. Sagt på en slik måte kan kompetanse forstås som et personlig og individuelt repertoar og en individuell egenskap ved en person. Dewey kritiserte en slik tenkning allerede 100 år tilbake, og han avviste *”selvet”* som forestilling og oppfordret til å se på relasjonen som et fenomen, og bevisstheten og verden i et gjensidig forhold, skriver Løvlie. Men han peker på at Rammeplanen likevel utvider kompetansebegrepet. *”Å være lærer, er mer enn kompetanse. Det er læreren som formidler, tilrettelegger, arbeidsleder og rettleder, men også som medarbeider, forbilde, og omsorgsperson”* (ibid:135).

### **2.3.3 Kompetansebegrepet i et internasjonalt perspektiv**

Erik Knain (2000) prøver å belyse hva DeSeCo holder frem som viktige kompetanser nå og for fremtiden. Knain har deltatt i prosjektet fra norsk side. Han påpeker at det har vært to drivkrefter bak prosjektet: den ene er næringslivets interesse og den andre et sosialt perspektiv. De betoner ulike områder:

*”Fra et økonomisk synspunkt blir individers kompetanse viktig for å øke produktivitet og konkurransevne, utvikle en tilpasningsdyktig og kvalifisert arbeidsstokk, og dessuten bedre mulighetene for innovasjon i en global økonomi. Fra et bredere sosialt perspektiv blir kompetansene viktige som redskaper for å øke individers forståelse av politiske problemstillinger og mulighet til å delta i demokratiske prosesser, for sosial rettferdighet og*

---

*utjevning, og dessuten for å styrke menneskers rettigheter og autonomi som motvekt mot økte globale forskjeller i muligheter” (2000:2).*

Knain presenterer DeSeCo's kompetansebegrep: *”En kompetanse er evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave”* (ibid:4). Her konkretiserer han en kompetanse som rettes mot resultater som kommer fra aktiv handling eller atferd: *”Kompetanser manifesterer seg (er observerbare) i handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner”*(ibid:5). Kompetanse som viser seg i handling finner vi en parallell til hos Løvlie når han skriver *”Kompetanse leser vi ut av det folk gjør”* (Løvlie i Kvernbekk 2004:137). Knain viser den kompleksiteten som begrepet kompetanse rommer gjennom å rette oppmerksomheten mot kompetanse som egenskaper ved et individ, men likevel avhengig av kontekst, og sammensatt av både kognitive og ikke-kognitive sider. I tillegg kan både etikk, verdier, hensikter og begrunnelser knyttes til utfordringen gjennom den aktuelle situasjonen. Kompetanse må forstås slik at man bør unngå et skarpt skille mellom kompetanse som statisk kunnskapsstruktur i individet og praktisk utøvelse av ferdigheter, og viser til St.meld. 30 som sier at *”elever og lærlinger settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse”* (UFD 2003-2004:31).

Kompetanse knyttes til handling i et situert perspektiv: *”Det er utfordringen, oppgaven eller aktiviteten som avgjør kompetansens indre struktur, det vil si sammenhenger mellom holdninger, verdier, kunnskap og ferdigheter som muliggjør effektiv handling”* (Knain 2000:5). Videre utdypes det situerte perspektivet, der skillet mellom teori og praksis blir problematisert og avhengig av sosial kontekst: *”Kompetansenes struktur, utvikling og evaluering er påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten som individer lever innenfor. Relasjonen mellom samfunn og individ er dialektisk og dynamisk. Individens handlinger blir både formet av og påvirker samfunnet ”* (ibid:6)

I følge Knain kan læring ses på som en sosialisering inn i måter å tenke på som er nært knyttet til de handlingene som utløses, og hvor kompetanse og identitet utvikles sammen. I praksissituasjonen møter eleven perspektiver og kunnskap som er kultivert av andre, laget for handlinger i spesialiserte situasjoner. Kunnskap er dermed ikke noe som bare blir til i individer, men også blir til mellom individer. Vi ser altså at DeSeCo har sin parallell i Wenger når læring og identitetsutvikling kobles sammen. Kompetanse sees på både som individuell og relasjonell, og opptrer i en sosial kontekst.

## *Tre kjernekompetanser*

Et situert syn på læring og kompetanse slik DeSeCo presenterer det, skaper et behov for å identifisere noen få ”kjernekompetanser”. ”...De kan ha verdi i nye situasjoner og oppgaver...en lærer seg nye oppgaver raskere eller bruker mindre tid på å tilpasse en ferdighet til en ny situasjon” (Knain 2000:6). Samtidig presiseres det i dokumentet fra DeSeCo at kompetanse ikke ”overføres” direkte til nye situasjoner.

Kjernekompetansene ”blir framholdt som relevante for et stort antall komplekse situasjoner og sosiale sammenhenger. De er da samtidig generelle og nokså abstrakte”(2000:7). En ser for seg at disse tre kompetansene vil virke sammen i situasjoner hvor kompetanse skal utøves. Prosessen i DeSeCo brakte fram mange forslag til viktige kompetanser, og i sluttrapporten ble det lagt fram tre ”kjernekompetanser”:

### \* **”Handle autonomt og reflektert”**

Denne kompetansen omfatter at individer kan ta vare på egne rettigheter og interesser, tenke og handle selvstendig, skape interaksjon med sine fysiske og sosiale omgivelser, skape og følge opp prosjekter (i vid forstand), og utvikle strategier for å nå mål.

### \* **”Bruke verktøy interaktivt”**

Begrepet ’verktøy’ har en bred mening og omfatter fysiske gjenstander, språk og kunnskap, lover etc. som er viktige for å mestre krav og utfordringer i et ”moderne samfunn”. Verktøy skal sørge for en aktiv dialog mellom individer og deres miljø. Denne kompetansen omfatter en del konkrete ferdigheter som lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter, bruk av ulike teknologi, bruk av læringsstrategier, kunne analysere situasjoner og systemer, kjenne til og kunne forsvare egne og andres sosiale rettigheter.

### \* **”Delta og fungere i heterogene sosiale grupper”**

Å danne relasjoner er viktig for selvoppfatning og identitet, og for å finne sosial mening. Det er dessuten viktig i et demokratisk samfunn at individer kan danne og delta i sammensatte og komplekse sosiale grupper. Det innbefatter blant annet å kunne delta i fellesskap og ha forståelse for andres standpunkt, og kunne forhandle fram akseptable løsninger på tvers av, eller over, kulturelle forskjeller.



Knain avslutter sin rapport der han oppsummerer at DeSeCo forfekter et kompetansebegrep som føyer seg inn i en paraply av sosiokulturelle retninger og henviser til Dysthes (2001) perspektiver.

## 3. LEDELSE AV KOMPETANSEUTVIKLING

### 3.1 Ledelse

Det fins mange ulike perspektiver på ledelse, og det fins mange definisjoner av ledelsesbegrepet. Noen teorier legger ensidig vekt på egenskaper ved lederen som person, andre ser ledelse som en funksjon. I dette kapitlet vil vi beskrive noen av de retninger innen ledelse som kan knyttes opp mot et sosiokulturelt og distribuert perspektiv på læring og kompetanse. Vi tar utgangspunkt i pedagogisk ledelse og ledelse som et relasjonelt forhold mellom aktører. Videre vil vi gå dypere inn i begrepet distribuert ledelse. Vi har allerede gjennom presentasjon av Senge og Schein referert til teori som omtales som ledelseslitteratur. Hensikten med dette var ikke å fokusere på ledelse, men på forholdet mellom individuell og kollektiv læring og kompetansebygging.

#### 3.1.1 Ledelse i skolen

Skoleledelsens oppgaver er i følge St. meld. nr. 30, 2003-2004 å ”*ettespørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon, til nettverksbygging og teamarbeid*” (ibid:27), og det hevdes videre at ”*all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen*” (ibid:27). I Stortingsmeldingen vektlegges altså skoleledelsens ansvar for utvikling og læring i fremtidens skole. Denne typen ledelse vil av mange bli definert som ”*pedagogisk ledelse*”. Lillejord og Fuglestad definerer det i sin bok ”*Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*” som ”*den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner*” 1997:7). Jorunn Møller sier det på en annen måte: ”*Kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv. Det tilsier at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis er knyttet opp til den formelle lederposisjonen*” (1996:209). Pedagogisk ledelse er altså å lede, initiere og tilrettelegge for læring i organisasjonen.

### *Det pedagogiske lederskapets rekkevidde*

Vi argumenterer for at læring, kompetanse og ledelse henger tett sammen i skolen. Pedagogisk kompetanseutvikling skjer ikke av seg selv, men gjennom tilrettelegging og ledelse av læring i organisasjonen. Gurr et al. (SSLP 2003) hevder at det pedagogiske lederskapets rekkevidde strekker seg over flere felt. Det dreier seg om skolens kompetanse, undervisning og læring, om elevens resultater, og handler også om såkalte ”andre faktorer” som politisk styring, særtrekk ved organisasjonen, hvilke ressurser og hva slags interessenter og sosiale og økonomiske forhold som ligger i miljøet. Disse ulike feltene blir analysert og strukturert gjennom en modell som beskriver områder for utvikling av kompetanse gjennom en ”fire ganger fire-tilnærming”:

<p><b>Personlig kompetanse</b></p> <p>Forståelse av eksisterende ferdigheter, kunnskap og holdninger            individuell profesjonell pedagogikk            profesjonelle nettverk,            kunnskapsutvikling</p>	<p><b>Profesjonell kompetanse</b></p> <p>Profesjonell infrastruktur            Lærere som ledere            Teamutvikling            En pedagogikk som favner hele skolen</p>
<p><b>Organisasjonskompetanse</b></p> <p>Ledelse som samarbeidsprosjekt            Organisasjonslæring            Organisasjonsstrukturer            Utvikle et trygt læringsmiljø</p>	<p><b>Kompetanse i lokalmiljøet</b></p> <p>Sosial kapital            Nettverk og allianser i lokalmiljøet            Partnerskap mellom skole &amp; foreldre            Bygge relasjoner</p>

*Figur 3.1 Gurr et al. 4 x 4 tilnærming:*

I en denne sammenhengen vil skolens samlede kompetanse bestå av: 1) Personlig kompetanse, 2) Profesjonell kompetanse, 3) Organisasjonskompetanse og 4) Lokal kompetanse. I vår oppgave beveger vi oss i hovedsak innenfor tre av disse rutene, personlig, profesjonell og organisasjonsmessig kompetanse. Lokalmiljøet berøres knapt, men vi ser at nettverksarbeid har betydning for kompetanseutviklingen på Landet skole.

## *Pedagogisk og administrativ ledelse*

Carl Cato Wadel (Wadel i Fuglestad og Lillejord 1997:43) mener det er fruktbart å dele ledelse inn i to grunnleggende dimensjoner: administrativ og pedagogisk ledelse.

Administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå, mens pedagogisk ledelse skal sikre læring og utvikling i organisasjonen. (ibid:43-47). Han ser nærmere på administrativ ledelse og deler inn i byråkratisk administrativ ledelse og innovativ administrativ ledelse. Ved byråkratisk administrativ ledelse er det viktig at man følger lover og regelverk, noe som kan føre til ”*sånn skal det gjøres*” - kultur. En innovativ administrativ ledelse vil på den annen side vurdere reglenes hensiktsmessighet fortløpende, om de er gode nok for å nå de målene man arbeider mot eller om de bør endres. Blir denne kulturen dominerende, får vi en ”*slik kan det gjøres*” - kultur, der man ser muligheter framfor begrensninger (ibid:44-45).

Wadel deler også pedagogisk ledelse opp i to hovedformer, produktiv og reprodutiv pedagogisk ledelse. ”*I reprodutiv ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter... Lederen mener å vite hva som skal læres og hvordan det skal læres...*” (ibid:47-48). Med produktiv pedagogisk ledelse derimot, menes en ledelsesaktivitet der organisasjonens medlemmer deltar i et læringsfelleskap, der alle bidrar til kunnskap og utvikling gjennom felles deltakelse og refleksjon. ”*Ledelsesoppgavene vil for en stor del bestå i å skape grobunn for utvikling av aktelses- og tillitsforhold mellom deltakerne*” (Tobiassen, J. i Fuglestad og Lillejord: 1997:101). En parallell til denne oppdelingen er begrepene ”*fasitkultur*” og ”*undringkultur*” i organisasjoner.

Day & Naylor (SSLP- England 2004) har funnet trekk ved god ledelse som bekrefter viktigheten av kontinuerlig fornyelse av tillit. Utvikling av en skolekultur med vekt på kollektiv meningsskapning gjennom mangfold av ideer og støttende strukturer, bidrar til felles oppfatning av verdier og mål. Dette skaper både følelsesmessig forpliktelse til arbeidet og lærere som er i en kontinuerlig læringsprosess.

Skoleledelsens rolle i skoleutvikling er presisert i St.meld. 30 ”*god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen*” (Stm 30:27). Rektors rolle som pedagogisk leder er blitt sterkere understreket i forbindelse med de skolereformene vi har hatt, samtidig som rektors arbeidsgiveransvar er tydeligere markert. Rektor står i krysspress

fra flere kanter: Ovenfra for å iverksette vedtatte reformer og nedenfra som leder av utvikling og fra siden foreldrene og lokalsamfunnet. NOU 1996:22 om lærerutdanningsreformene problematiserer dette og er bevisst på de ”*dilemmaer og motsigelser som oppstår i spenningsfeltet mellom styring ovenfra og utvikling nedenfra*” ... *Skal dette kunne føre til utvikling, må styringen ovenfra gi åpne rammer framfor detaljerte forskrifter. Dette kan ses som et dialektisk perspektiv som knytter seg til forholdet mellom sentral styring og lokal frihet, mellom fellesskap og individ og mellom helhet og særpreget* (Lillejord og Fuglestad 1997:13).

De foreløpige resultatene fra SOL-prosjektet i Norge, viser at en god ledelse er klart forankret i bestemte verdier. Resultater fra den norske undersøkelsen viser at lederteamet har klare prioriteringer når det gjelder bruk av budsjett relatert til vedtatte tiltak. Gode pedagogiske ledere mestrer å håndtere en rekke dilemmaer som:

- forholdet mellom eksterne versus interne relasjoner
- vektlegging av faglige versus sosiale resultater
- forholdet mellom inkludering og ekskludering
- forholdet mellom individuelle versus kollektive hensyn
- forholdet mellom endring og stabilitet
- forholdet mellom makt og tillit

Ledelse er distribuert i organisasjonen. Både formelle ledere, lærere og elever tar ledelsesinitiativ. Det foregår utøvelse av ledelse i form av utstrakt samarbeid på flere nivåer både i lederteam og i lærerteam. Skolen har et klart fokus på elevenes og personalets læringsprosesser gjennom tiltaksplan og skolevurdering. Det foretas kontinuerlig revidering av skolens handlingsplan. (SOL-prosjektet: SSLP, Norge)

St.smeld. 37 (1990-1991) fastslår målstyring som det overordnede styringsprinsippet for utdanningssektoren. I meldingen heter det: ”*Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene (...)* *Oppfølging og resultatvurdering av virksomheten i underliggende organer blir en viktig del av styringen (...)* *Større grad av målstyring krever et effektivt evaluerings- og tilbakemeldingssystem.*” (Fuglestad og Lillejord 1997:23). Målstyring innebærer at de overordnede myndigheter kan konsentrere seg om å fastsette målene og overlate til underordnede ledd å oppfylle disse målene. Rektors rolle innenfor målstyring ble å

*”formidle målene nedover i systemet”*. Samtidig krever målstyring et *”effektivt evaluerings- og tilbakemeldingssystem”*.

Dahl, Klewe og Skov (*”En skole i bevegelse”* 2003)<sup>8</sup> laget en evalueringsrapport på bestilling av Læringscenteret, og fant at *”Norsk skole er i utvikling, men i ujevn takt”*. Målet med rapporten er å vise hvilken effekt den norske regjeringens økte satsning på å utvikle kvaliteten hadde hatt i perioden fra 2000 og fremover. Departementet ønsket å sette fokus på fire områder: 1) Elevene i aktivt arbeid med fag og på tvers av fag, 2) Elevenes læringsmiljø, 3) Fleksibel organisering og tilrettelegging og 4) Elev-, lærer- og lederrollen.

Rapporten er aktuell for oss av flere grunner. Den viser, i tillegg til det vi refererer senere i oppgaven, også hvordan skoleledernes arbeidssituasjon er endret og konsekvensene det får. Koordinering av økonomiske og pedagogiske virkemidler skulle bidra til skole- og kollegabasert læring og utvikling gjennom *”å lære i og som fellesskap”*. Skolene og kommunene skulle se skolen som en lærende organisasjon. Men etter hvert som økonomien i de større kommunene ble dårligere, og skolene ble organisert som resultatenheter, dreide kommunens satsninger seg mot ledelse og økonomisk planlegging. Kommunene mistet skolefaglig kompetanse gjennom desentraliseringen, mange kommuner fjernet leddet mellom rådmann og skole. Skolelederne fikk så mange administrative oppgaver at de pedagogiske oppgaver ofte måtte nedprioriteres. Dårligere oppfølging og kommunikasjon mellom styrende og utførende nivå førte til økende fokus på krav til dokumentasjon av skolens praksis i stedet for fokus på læring og utvikling. Endringen av fokus førte også til at skolelederne fikk behov for kompetanseutvikling på rene administrative områder (ibid).

Skolebasert vurdering var ett av de tiltakene som ble satt inn for å gi tilbakemelding til overordnede myndigheter om oppnådde resultater. Alle skoler, både grunn- og videregående skoler, er pålagt skolebasert vurdering. Departementets intensjon er at skolebasert vurdering skal ha to funksjoner, en styrende og en utviklende. Styrende i det at skolen bygger opp kompetanse i å rapportere til overordnet nivå, som gjennom resultatrapportering eller innhenting av statistisk materiale, kontrollerer at målene er nådd. Videre skal skolene, på bakgrunn av det som er kommet fram i vurderingen, utvikle kompetanse i å sette i gang gode lærings- og utviklingsprosesser (Lillejord 1997:25). Her kommer motsetningen mellom

---

<sup>8</sup> Deler av rapporten refereres i kap.2

styring ovenfra og utvikling nedenfra tydelig frem. Ledelse av utvikling setter helt andre krav til ledelse enn kontroll og rapportering.

Day & Naylor (2004) hevder at gode ledere utvikler institusjonell kvalitet (*Internal Capital*) gjennom delt ansvar, samtidig som de uttrykker klare forventninger til resultater og oppfølging av resultater. De greide å kombinere egne visjoner med forventninger og krav fra myndighetene. På den måten utfordret de eksterne definisjoner på suksess og fant i stedet ”sin egen vei” til målene.

### **3.1.2 Et relasjonelt perspektiv på ledelse**

I kapittel 1.2 viser vi til at SOL-prosjektet la til grunn et relasjonelt perspektiv på ledelse der ”Ledelse må forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker” (Ulf Lundgren).

Lillejord og Fuglestad viser til det samme når de forstår ledelse i et relasjonelt perspektiv som at det er ”samhandlingen mellom aktørene som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens dilemmaer. Ledelse kan ses på som en arena der mange deltar og kan delta” (1997:3). I dette perspektivet, der ledelse kan forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, må lederen kjenne og kunne handle i forhold til den spesifikke organisasjonens kulturer.

Aktørene vil hele tiden gjennom det de sier og gjør, påvirke hverandre gjensidig og på den måten bidra til utviklingen av kulturen.

Vi har i denne oppgaven valgt å vektlegge et sosiokulturelt perspektiv på læring og et distribuert perspektiv på kompetanse. Innenfor dette ligger også at ledelse ikke først og fremst er individuelle aktiviteter, men hovedsakelig en aktivitet som foregår gjennom samhandling mellom alle organisasjonens deltakere, ikke bare innenfor den formelle ledelsen. I vår oppgave ser vi etter ledelsesaktiviteter i skolens ledelse, men er var også på jakt etter ledelsesaktiviteter blant lærere, i team, i arbeid med skolens utviklingsplaner og med utvikling av undervisningspraksis. Vi ser etter ledelse som en relasjonell prosess som noe alle individene i organisasjonen kunne ta del i. Dette perspektivet er også trukket fram i Stortingsmelding 37 (1990-91) og det understrekes at ledelse er ikke noe rektor utøver alene: ”Det er i denne sammenheng viktig å understreke at skoleledelse ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid” (Fuglestad og Lillejord 1997:14). Dette støtter opp under det relasjonelle synet på ledelse som ligger i SOL-prosjektet og det som vi har tatt

opp tidligere i denne oppgaven der læring og kompetanse, også innenfor ledelse, ligger i organisasjonen og mellom medlemmene i organisasjonen, mer enn hos den enkelte.

Carl Cato Wadel (Wadel i Fuglestad og Lillejord 1997) har et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse. Han forstår ledelse ”*som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i*” (1997:39). En relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse fokuserer også på relasjonen mellom leder og ledete, og Wadel sier videre at ”*ledelse betraktes som et samhandlingsforløp mellom ledere og ledede*” (1997:41). Wadel hevder at ledelse er relasjonelt, et mellommenneskelig forhold, og kan sees på som en relasjonell ferdighet (1997:42).

Fuglestad utdyper det relasjonelle perspektivet på ledelse: Det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som skal stå i fokus, og ”*ikkje dei formelle strukturane, , ikkje hierarkiet , ikkje dei formelle vedtaka*” (Fuglestad i Fuglestad og Lillejord 1997:58). Folk tar kontakt med hverandre, tar initiativ, snakker sammen, utveksler tanker og ideer og lar seg påvirke av hverandre. De forhandler seg fram til enighet, eller avdekker uenighet. Det som skjer i den direkte kontakten mellom personer i organisasjonen, som problemløsende, målformulerende eller språkskapende kommunikasjon, defineres her som ledelse, uavhengig av om det er utført av formelle ledere eller andre personer (1997:58).

Spurkeland (1998:13ff) mener ledelse kan betraktes ut fra to hovedvinklinger; posisjonstenkning eller relasjonstenkning. Posisjonstenkning tar utgangspunkt i de fullmaktene og det styringsansvaret som selve stillingen innebærer, samtidig som det er et betydelig maktbegrep forbundet med den. Relasjonstenkning derimot, tar utgangspunkt i det mellommenneskelige samspillet og den avhengighet som følger med stillingen. Relasjonene som stillingen er avhengig av, må analyseres, og deretter bygges gjennom mellommenneskelige forbindelseslinjer som gjør lederarbeidet effektivt og trivelig. Spurkeland prøver å beskrive det menneskesynet som er kjennetegnet for relasjonsledelse: Det handler om å ha tro på at mennesker, det handler om å få fram det beste i hver enkelt og deretter kombinere ulike spisskompetanser til gode og komplementære team og arbeidslag. Spurkeland viser i sin bok til Carl Rogers, en psykoterapeut fra USA, som hevder at relasjonen mellom leder og medarbeider er en avgjørende faktor for hvor produktiv medarbeideren er. I følge Rogers viser undersøkelser at ledere som er menneskeorientert er høyproduktive sammenliknet med de produksjonsorienterte, som er lavproduktive. Peter M.



Senge (kap. 2.3.1) peker også på dette at læring i organisasjoner skjer i et nært samspill mellom leder og medarbeidere. Han vektlegger i sin litteratur om organsisjonslæring dialogen som redskap til en felles retningsfølelse, der gruppeprestasjoner og koordinert handling blir sentralt for denne tenkningen.

### **3.1.2 Utvikling av skolen: rektors legale og legitime oppgave**

Det å utvikle en organisasjon er i seg selv et bilde på en læringsprosess der man slår fast hvordan situasjonen er, reflekterer over om den er tilfredsstillende, diskuterer med medarbeiderne, blir enige om eventuelle tiltak og iverksetter dem. Videre i prosessen gjør man erfaringer, vurderer dem, og gjør eventuelle endringer. Dette er en kontinuerlig prosess, ofte kalt *utviklingssirkelen*. David Gurr et al. (Victoria, Australia : 2003) har funnet at rektor har en nøkkelrolle i utviklingen av skolen. Rektor påvirker elevenes læringsresultater via direkte intervensjon i klasseromsaktivitetene, noe som innebærer ikke bare høye forventninger til resultater, men går parallelt med forhandling om hvilke resultater som er viktig å etterstrebe. Intervensjonen gjelder også oppfølging av læreplaner, spørsmål til undervisningsstrategier og former for vurdering. Det blir gitt tilbud om etterutdanning, og det gis rom for refleksjon over praksis.

Rektor etablerer strukturer som fremmer samarbeid og setter fokus på allianser og nettverksbygging som kan være utviklende. Lederstilene kan variere, men det er et fellestrekk at de har gode kommunikasjonsferdigheter og arbeider for å utvikle gode mellommenneskelige relasjoner i skolen.

Det har skjedd en utvikling siden Gunnar Berg (1995) forsket på læreres oppfatning av skoleledernes arbeidsoppgaver og beskrev dette i perspektiv av *legalitet* versus *legitimitet*. I legalitetsperspektivet ligger skolelederens formelle oppdrag som er gitt av styrende organer. Det forventes at lederen solidariserer seg med læreplanens mål, hevder dem i det daglige arbeidet og påser at målene blir virkeliggjort gjennom skolens undervisning og øvrige virksomhet. Det er lederens oppgave å påvirke personalet til å arbeide med mål og aktivt identifisere utvikling som er nødvendig for å nå disse målene. Dette er også i følge Mulford en av forutsetningene for utvikling i skolen, og for at lederen kan få konsensus for *visjoner og mål* og for skolens prioriteringer i hele personalet (Mulford 2003). Gjennom sin forskning fant Berg et misforhold mellom hva lærerne forventet og det myndighetene krevde av en rektor. Ledelsen og lærerne har ansvar for hver sine domener. Berg kaller dette for den

*usynlige kontrakten:* lærerne kontrollerer undervisningens form og skolelederne holder seg til forvaltningsoppgaver. Lederen får drive med administrasjon under forutsetning av ikke å legge seg opp i undervisningens form og innhold. Det er ikke legitimt å utøve ledelse i forhold til det som skjer i klasserommet. Myndighetene forventer at skolelederen skal oppmuntre og stimulere lærerne til å utnytte det handlingsrommet som ligger innenfor de gitte grensene. Dette tilsier en rolle som på den ene side skal kontrollere og vurdere, og den på andre side være støttende og utviklende. Dette er det faktisk umulig å gjøre uten å bevege seg innenfor klasserommets fire ”hellige”<sup>9</sup> vegger og bryte den usynlige kontrakten, hevder Berg. Jorunn Møller (Møller 1996:132) mener at Bergs framstilling er utilstrekkelig for å beskrive vilkårene for ledelse. Hun ser på lederens kompetanse som grunnlag for legitimitet hos lærerne. ”Med kompetanse menes i denne sammenhengen kunnskap om undervisning, læring og skolen i samfunnet, og systematisk anvendelse av denne kunnskapen gjennom refleksjon i et kollegialt fellesskap. Kompetanse innebærer dessuten at man kontinuerlig gjennom kritikk og visjoner, forsøker å fornye den tradisjonen men virker i. Utøvelse og utvikling av kompetanse skjer i et samspill mellom praktisk erfaring, teoretisk kunnskap og kollegial refleksjon”(ibid). Konflikten mellom legalitet og legitimitet til å ”blande seg opp i ” undervisningsoppgavene utfordres gjennom stadig tydeligere og mer høylytte krav til pedagogisk ledelse. Temaet er interessant for oss, for rektor på Landet skole er overbevist om sin legitimitet som pedagogisk leder: ”Jeg opplever at lærerne har tillit til at jeg har greie på pedagogikk” (rektor).

### 3.2 Kompetansebygging i organisasjoner – implikasjoner for ledelse

Gjennom det empiriske materialet kom det frem spesielt to områder som vi opplevde som vanskelig å forstå, både for dem som snakket om disse temaene, men også for oss som forskere, som i tillegg ville prøve å tolke dem. Temaene som ble berørt handlet om hindringer for utvikling på Landet skole Vi undret oss: *Hvorfor ble det ikke noe av kollegaveiledningen som alle ble skolert i?* Rektor undret seg: *Hvorfor klarer ikke teamledere å gjennomføre det som vi er blitt enige om i styringsgruppa?* Disse spørsmålene vil vi søke å forstå gjennom teori om ledelsens betydning for kultur, samarbeid og om balanse i utvikling og læring.

<sup>9</sup> Dette begrepet er i seg selv snart foreldet

## *Kulturelle betingelser for endring og utvikling*

Når Senge omtaler *organisasjonens ånd* (1999), øyner vi en sammenheng med det Schein (1987) kaller organisasjonskulturens grunnleggende antagelser. Schein stiller spørsmålet allerede i undertittelen til boken: *"Er kulturendring mulig?"*

Kulturen har tre nivåer: verdier, artifakter og grunnleggende antagelser. De to første nivåene er "synlige" og kan observeres, mens grunnleggende antagelser er tatt for gitt, usynlige og "førbevisste" (Schein 1987:12) I følge Schein internaliseres kulturen i det enkelte organisasjonsmedlem. Kulturen i organisasjonen skapes i spenningsforholdet mellom ytre påvirkninger og interne prosesser. Miljøet og omgivelsene stiller krav, presser og influerer bare ved å være der. De interne prosessene kan dreie seg om produksjon, demokratiske prosesser, læringsprosesser og behandling av informasjon blant annet. Det er måten organisasjonen forholder seg til de interne prosesser og de ytre påvirkningene på, som skaper kulturen: hva som er *den rette å måten å tenke, handle og føle* på. Nye medlemmer som kommer til organisasjonen blir raskt sosialisert inn i kulturen og lærer hva som er den rette måten å samarbeide om og løse oppgavene i organisasjonen på. (*"Det er sånn vi gjør det her!"*) Men det er også de nye medlemmene som har mulighet til å observere, se tingene litt "utenfra", spesielt med en gang de er innlemmet i organisasjonen. Under de rette betingelsene kan de påvirke og endre kulturen. Særlig nye ledere bør benytte disse mulighetene, ifølge Schein. Når kulturen først er lagret i det enkelte individet, blir den også en del av individet og fortsetter å være det, selv om det går videre til en annen organisasjon. Vi blir kulturbærere i organisasjonen, og vi bærer kulturen med oss videre. Vi kan relatere dette til rektors intervju, når hun veksler mellom å fortelle fra sin tid som lærer i en spesiell skolekultur, og om å snakke om den kulturen hun nå arbeider i som rektor. Rektor ønsket å innføre verkstedundervisning ved Landet skole, etter mønster fra sin gamle skole, men fikk det ikke til å fungere i første omgang (rektor). I følge Schein (1987:231-232) er det en sammenheng mellom kulturens utviklingsstadier, funksjoner og forandringsmekanismer. Enkelt sagt: Hvis organisasjonen er "ung", er kulturen kilde til kompetanse og identitet. Hvis det skjer et "generasjonsskifte", for eksempel en med ny leder, kan kulturen bli "en slagmark" mellom konservative og liberale, og etterfølgeren bedømmes etter hvorvidt personen vil bevare eller forandre kulturen. Vi kan ikke trekke en konklusjon om at det var dette som på Landet skole i prosessen med å innføre verksteder skjedde, men det peker i

retning av et sterkt meningsskille mellom de ”gamle” (konservative) og de ”nye” (liberale) på skolen (rektor, teamledere).

Ledelse er flettet sammen med danning, utvikling, forandring og ødeleggelse av kultur. Schein slår fast at organisasjonskulturen er sterk. Kulturens funksjon er å løse problemer for gruppen eller organisasjonen, men det viktigste er kanskje at den fanger opp og reduserer angst og gjør ”*verden stabil*” for medlemmene. Det er et poeng at lederen er bevisst og ”*tar kulturen på alvor*” (1987:267). Lederens handlinger skaper, innarbeider og utvikler i utgangspunktet kultur. Schein avslutter boken med blant annet å si at hvis ledelse er avgjørende for danning og endring av kultur, så burde man studere utvikling av kulturledere nøyere (1987:277).

Scheins argumentering viser at kulturendring er mulig, men ikke enkel å gjennomføre. Kulturen setter grenser for utvikling og læring i kompetansebygging. Drivkraften i motstand mot forandring ligger ofte i angsten for noe nytt, som for eksempel det å mestre nye oppgaver. Men ofte viser motstanden seg i en forkledning: ”*Dette har vi prøvd før og det gikk ikke, det er timeplanteknisk umulig..., det fungerer bra slik vi gjør det nå, hva er vitsen med forandring?*” Motstanden mot de nye tiltakene på Landet skole kan ha mange forklaringer, men angst for ikke å lykkes kan være en grunn. Opplevelse av å få ”tredd noe over hodet” er en annen forklaringsmulighet. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

### *Motreaksjoner*

Senge viser eksempler på at den byråkratiske måten å løse problemer på i en organisasjon ofte bare har flyttet problemene fra den ene enden av systemet til den andre. Jo mer man presser på, jo større blir presset tilbake: han kaller det *kompenserende feedback* (1999:58). Dette skjer ikke bare i store bedrifter, men det fins mange eksempler på at det også skjer på det personlige plan. Når vi ikke lykkes i første omgang, presser vi enda mer på, og vi ser ikke at det ofte er oss selv som bidrar til å skape hindringene. Dette fenomenet kan vi kjenne igjen i norsk skoleutvikling, når reformer stadig innføres i raskere takt: jo mer myndighetene presser, dess større motstand lokalt. Vi ser det også på Landet skole, der rektors press for å fjerne klasser og klassestyrerbegrepet før det er formelt innført, fører til motstand, oppgitthet og dårlig motivasjon (rektor, teamleder 1, teamleder 2). Likeledes hevder Senge at nye ledelsestiltak ofte går bra til å begynne med, men kan senere bli fulgt av kompenserende

feedback, spesielt dersom det er overflatiske tiltak som skal få situasjonen til å virke bedre enn den er. ”Kuren kan noen ganger være verre enn sykdommen” (1999:60). Når dårlig gjennomtenkte inngrep fra myndighetene ikke bare er ineffektive, men også stadig gjentas, skaper de en slags avhengighet og ufrihet som lokalt gir dårligere evne til å hjelpe seg selv. Dette finner vi eksemplifisert i rapporten ”En skole i bevegelse” (Dahl, Klewe og Skov 2003)<sup>10</sup>. Statens satsning på utvikling av lærende skoler ble etter hvert mer dreid mot effektivitet og økonomi, da skolene ble organisert som resultatenheter. Forfatterne viser til at forsøket på å effektivisere skolen og delegere myndighet til lavere nivå, faktisk skapte merarbeid på skolene og dårligere muligheter for å utøve pedagogisk ledelse, i stedet for å skape engasjement og bedre resultater (Dahl m.fl. 2003). Senge sier det på en sin måte: ”Hurtigere er langsommere”. Med dette gir han uttrykk for at ledere begår en feil når de lovpriser en stadig sterkere vekst. Den optimale vekstraten er ikke den hurtigst mulige! Når veksten tar overhånd, så sørger systemet selv for å kompensere det ved å sette farten ned (Senge 1999: 60f).

### *Samarbeid og påtvunget kollegialitet*

Det er ikke alle tiltak som innføres av ledelsen på en skole i god mening som oppfattes meningsfullt og nyttig i personalet. Andy Hargreaves (1996 *Lærerarbeid og skolekultur*) hevder at samarbeid og kollegialitet blir fremstilt som positivt på mange måter, og at lærere gjennom samarbeid kommer lengre enn til bare personlig, individuell refleksjon over sitt arbeid. De ikke blir så avhengige av eksperthjelp utenfra til å løse interne problemer. Lærere kan dele med hverandre, lære av hverandre og utvikle seg i fellesskap. Han viser til forskningsresultater fra bl.a. Purkey og Smith (1996:219)<sup>11</sup> som tyder på at lærere med støtte fra kolleger blir sikrere og mer eksperimenterende og innstilt på kontinuerlig utvikling som en del av yrket. Denne type kollegialitet kan danne grunnlag også for skoleutvikling så vel som lærerutvikling (1996:195). Samarbeidskulturer preges av spontanitet, frivillighet og utviklingsorientering. De er omfattende i tid og rom og preges av og til av en viss uforutsigbarhet, bl.a fordi lærerne bestemmer selv hva de vil (1996:201).

Når kollegialiteten blir påtvunget, blir ikke lærernes samarbeidsrelasjoner spontane, frivillige og utviklingsorienterte. Da får ikke kollegialiteten utvikle seg spontant, men etter påtrykk eller pålegg fra ledere. Deltagelsen er obligatorisk og bindes til fast tid og sted, og lærerne

<sup>10</sup> Deler av repporten refereres i kap.3.1.1

<sup>11</sup> ) (*Effective Schools: A review*: Elementary School Journal, 1983)

”overtales” til å samarbeide om et bestemt tema som kommer fra andre. Tanken om denne type kollegialitet er at den skal være forutsigbar og føre til et resultat, men det kan ikke garanteres, skriver Hargreaves (1996:205).

Som vi ser av de to typer kollegialitet som omtales ovenfor, har de diametrale dimensjoner. Hargreaves gir eksempler på tiltak som kan ha elementer av påtvunget kollegialitet ved seg, som obligatorisk bruk av undervisningsfrie timer, pålagte samrådsmøter med spesialpedagog og kollegaveiledning. Han oppsummerer at viktige konsekvenser ved den påtvungne kollegialiteten er ineffektivitet og manglende fleksibilitet, noe som viser seg ved sabotering, gjennom fravær eller manglende dagsorden og forberedelse til møtene (1996:218)

### *Balanse mellom læring og utvikling*

Bill Mulford (2003) beskriver en artikkel noen nøkkelfunn fra LOLSO-forskningen (Australian Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes). Han trekker fram noen kritiske punkter for ledelse av demokratiske skoler:

- Balance between continuity and constant change
- Balance between dependence and independence
- Balance between individualism and community
- Balance between homogeneity and heterogeneity

Det er spesielt det første området som opptar oss i forhold til Landet skole, balanse mellom kontinuitet og konstant forandring. Gjennom intervjuene kommer det fram at utviklingstakten på skolen har høyt tempo, og det sies at ”*det blir farlig, hvis det blir slik at vi ikke kan si stopp...utvikling er ikke alltid til det bedre...*” (Teamleder).

Bill Mulford (ibid) er opptatt av å skape balanse mellom kontinuitet og utvikling. I dagens situasjon kommer det stadig hyppigere krav til nye undervisningsmåter, nye læreplaner, nye opplæringstemaer, og – programmer. Dette bidrar til å skape en følelse av maktesløshet og frustrasjon både i skolen og andre organisasjoner. Mulford opplever ofte personale og ledere som blir desillusjonerte av alle kravene om endring, og han hevder at det er et paradoks hvordan man kan beholde den indre stabiliteten i organisasjoner og mennesker når man hele tiden må jage etter å forandres. Han mener at det er en stor utfordring å bevege seg framover

uten å miste ” kontakten med røttene” og at det kan oppleves som det eneste saliggjørende å være i kontinuerlig forandring. Det er hans antagelse at når alt det nye trenger seg på oss, så skjer det for å skape inntrykk av effektivitet: det innføres nye styringsverktøy, planleggingsredskaper, og det gjøres nye avtaler. Men Mulford er ikke sikker på at all forandring er til det bedre, spesielt ikke om det blir utført som ”kosmetiske” forandringer for å gi skinn av at man endrer målsetninger i tråd med nye retningslinjer, eller skaper illusjon om at nye prosedyrer øker effektiviteten.

Mulford er ikke i mot endring og utvikling, men han påpeker at utvikling innebærer et viktig prinsipp, - man trenger stabilitet for å forandre seg, man må alltid bevege seg fremover uten å miste kontakten med grunnlaget sitt (”røttene”). Det betyr at man må ha trygg felles plattform å utvikle seg fra, man må ha et ståsted. Det viktigste for lederen er da i følge Mulford å legge til rette for et arbeidsklima som er tilpasset distribuert ledelse, kollektiv lærereffektivitet og et tillitspreget samarbeid. Dernest betyr det mye å skape felles forståelse og oppslutning om skolens oppgaver. Kontinuiteten består i en felles og tydelig visjon, hevder han. Dette begrunner han med at når det er omforent tillit til hva skolen skal gjøre og hvorfor den gjør det, kan leder og skole bevege seg mot utvikling, læring og forandring, og i tillegg få til et samarbeid med andre skoler i et utviklende nettverk.

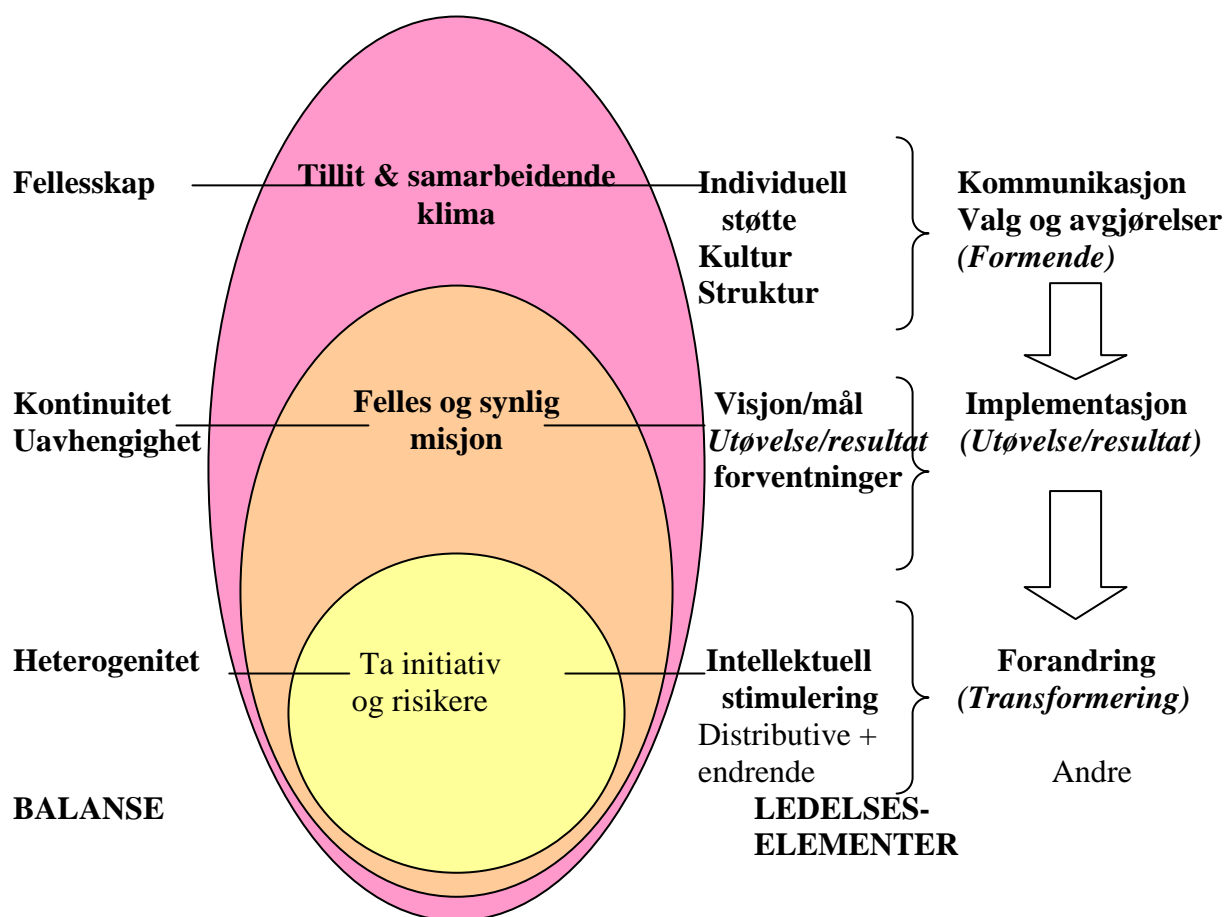
### *Endringsledelse*

Mulford (2003) lister opp viktige elementer for endringsledelse: (egen oversettelse)

- *Individuell støtte* – å gi moralsk støtte, vise at man setter pris på hvert enkelt individ i personalet og ta hensyn til hva det mener
- *Kultur* – fremelske omsorg og tillit i personalet, legge opp til en tone preget av respekt i samhandling med studentene, og vise vilje til å forandre praksis som følge av ny forståelse.
- *Struktur* – etablere en skolestruktur som legger til rette for medbestemmelse, støtter delegering og distribuert ledelse, og oppmuntrer til myndiggjøring av lærerne. (Selvbestemmelse)
- *Visjoner og mål* – arbeide for å få konsensus for skolens prioriteringer i hele personalet og kommunisere disse til elever og personale for å etablere en sterk følelse av overordnet mening.

- *Forventinger om innsats* – ha høye forventninger om at lærere og elever skal være effektive og innovative.
- *Intellektuell stimulering* – oppmuntre personalet til å reflektere over hva de prøver å oppnå med studentene, og på hvilken måte de gjør det, og skape muligheter for at personalet kan lære av hverandre og at det legges til rette for læring og kontinuerlig utvikling av egen praksis

Mulford utviklet en figur som er en synliggjøring av sammenhengene mellom balanse, utvikling/læring og avgjørende elementer i ledelse



Figur 3.2: Ledelselementer i balanse mellom kontinuitet og utvikling

Å oppnå balanse mellom læring/utvikling kan faktisk bety at en skole og dens leder ved å erkjenne og forstå stadiene i modellen, innser at det er mulig å velge handlinger som er riktige for en selv uten å bli ”overkjørt” av ytre krav, med andre ord forstå hvor viktig det er å skape en *selvbestemt balanse mellom kontinuitet og forandring*. Det innebærer å forstå at ledere må vurderes ulikt etter det stadium skolen har nådd (Mulford 2003).



Mulford viser gjennom denne modellen om balanse mellom kontinuitet og utvikling at ledere kan bli trygge nok til selv å velge en utviklingstakt som er tilpasset den enkelte skoles kultur og ståsted. Det handler også om å skape en trygg basis for utvikling, gjennom demokrati, fellesskap, samarbeid og felles forståelse for skolens forpliktende oppgave ("misjon").

LOLSO's forskning viste at ledere som mestrer endring hadde elever som oppnådde de beste resultatene og aktive lærere som opplevde at deres bidrag betydde noe på skolen. De hadde følelse av å være involvert gjennom demokrati. Ledere og lærere var alle aktivt (kollektivt) involvert i alle skolens oppgaver gjennom distribuert ledelse.

### **3.2.1 En trygg basis for læring og utvikling**

Vi merket oss Mulfords utsagn om at utvikling skjer i et arbeidsklima med basis i *distribuert ledelse, kollektiv lærereffektivitet* og et tillitspreget *samarbeid* og vi tar opp disse begrepene nærmere.

#### *Ledelse i et distribuert perspektiv*

Eli Ottesen og Jorunn Møller skriver om distribuert ledelse i et kapittel i en rapport innen utdanningsledelse (Ottesen og Møller: Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv in press) og definerer dette som et teoretisk perspektiv på ledelse. Begrepet distribuert ledelse var framme i sosialpsykologien på 50-tallet, forsvant, og kom tilbake igjen innenfor organisasjonsteorien på 90-tallet. De mener at årsaken til at begrepet nå har dukket opp igjen, kan være frustrasjonen over heltedyrkelsen innenfor skoleledelsesfeltet de siste 20 årene. Denne heltedyrkelsen har ført til en rekke negative konsekvenser av tiltak som er iverksatt. Disse inneholder blant annet en forvitring av organisasjonskultur og kollektivt minne. En annen årsak til at distribuert ledelse er aktualisert, er lærernes ledelse i klasserommet (ibid:2). Som forskningsperspektiv vil distribuert ledelse gjøre at vi flytter fokus *"fra hva ledere gjør, til hvordan aktørene i samhandling med hverandre og ved hjelp av de ressurser som er til rådighet i bestemte historiske, sosiale og kontekster utøver ledelse* (ibid:2).

---

Ottesen og Møller viser til to betydninger av begrepet distribuert ledelse i sin artikkel, hentet fra Gronn (2002) og Spillane (2005): Distribuert ledelse kan for det første forstås som *akkumulert*, som summen av mange individuelle ledelseshandlinger. Fokuset blir på at den er spredt på mange og hvordan ledelse er fordelt mellom disse personene. Ledelse må i praksis forstås som mange formelle og uformelle aktørers handlinger. Denne formen for distribuert ledelse utvikler seg over tid ettersom enkeltpersonene lærer hverandres sterke og svake sider å kjenne. En annen måte å se det på er at distribuert ledelse er at ledelse er et kollektivt, gjensidig eller holistisk fenomen, dvs. det er noe som utgjør mer enn summen av enkelthandlinger og fanger inn synergieffektene. I dette perspektivet kan ledelse framstå gjennom spontant samarbeid når man sammen løser en oppgave, i intuitive samarbeidsrelasjoner hvor to eller flere over tid utvikler gjensidig tillit og nære arbeidsrelasjoner, eller gjennom institusjonalisering av relasjoner og strukturer (Gronn, 2002), for eksempel når lærere samarbeider i team og fagseksjoner.

Ottesen og Møller henviser til skolefeltet når de sier at i dette perspektivet vil mange aktører utøve ledelse, for eksempel i klasserommet i møtet mellom elev og lærer. Ottesen og Møller viser også til Spillane (2005) sin tredeling for å beskrive ledelsespraksis der han skiller mellom tre typer interaksjoner mellom organisasjonens medlemmer: Spillane bruker en basketballkamp for å illustrere de tre variantene: Forskjellen skiller mellom ulike typer interaksjon mellom medlemmene i organisasjonen og sammenligner med en basketballkamp der en måte er å ha tett og gjensidig samspill mot felles mål, en annen måte er at aktørene arbeider hver for seg, men har et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for at jobben skal bli gjort og til sist en måte der visse rutiner må gjennomføres i en bestemt rekkefølge og dermed forutsettes det en koordinering av arbeidsplassen. Disse tre måtene er ikke gjensidig ekskluderende. De er ment å representere måter som praksis dannes på. (ibid:3). På denne måten kan det bli uklart hva som er ledelsesaktivitet til forskjell fra andre aktiviteter. På den annen side åpner de for at ledelse er mer enn det den formelle ledelsen utøver. Ledelse blir aktiviteter som alle deltakerne i organisasjonen deltar i. Det grunnleggende i et distribuert perspektiv på ledelse er at *"ledelse bare manifesteres i handling, og at handling alltid består av aktører, redskaper og objekter. Å lede er per definisjon å lede noe eller noen ved hjelp av bestemte kulturelle definisjoner"* (ibid:6).

Gjennom foreløpige resultater fra den norske SOL-undersøkelsen, som omfatter tolv skoler, viser det seg som et fellestrekk at ledelse er distribuert i organisasjonen. Både formelle ledere, lærere og elever tar ledelsesinitiativ. Utøvelse av ledelse skjer som utstrakt teamarbeid, og dette gjelder både i lederteam og i lærerteam. Skolen har et klart fokus på elevenes og personalets læringsprosesser gjennom tiltaksplan og skolevurdering. Det foregår derfor en kontinuerlig revidering av skolens handlingsplan.

### *Perspektiv på kollektivt lærerarbeid*

Dahl, Klewe og Skov (2004: "En skole i bevegelse", ved SINTEF og Danmarks Pædagogiske Universitet) trakk i en rapport fram forskjeller mellom skoler de kalte "utviklingsskoler" og "tradisjonelle skoler" (2004:121). Etter å ha arbeidet med å finne strukturelle trekk ved disse skolene, fant de skillelinjer *ved måten lærerne og skolene arbeider på*. Skillelinjene går ved skoler som kan defineres som "kollektivt" eller "individuell" orienterte. Forskjellen på disse skolene har etter deres mening så stor betydning, at de har viet et helt kapittel til den. (2004:229 ff) Når det gjelder kollektivt orienterte skoler, har forskerne vært opptatt av å finne hvilke bakgrunnsfaktorer som er vesentlige for skolens grad av kollektiv orientering. De finner ingen sammenheng mellom slike skoler og antall elever på skolen, urbaniseringsgrad, lederressurser på skolen eller ressurser til administrative støttefunksjoner. Resultatene peker i entydig retning av at kollektivt orienterte skoler lykkes i å skape gode forutsetninger for elevenes lærings situasjon og læringsutbytte. De kollektive skolene er blant annet karakterisert ved at:

- lærerne har en positiv holdning til endringer av undervisning,
- lærerne har felles holdning til hvilken retning skolen skal utvikles
- lærerne har godt arbeidsmiljø
- det brukes varierte arbeidsmåter og organiseringsformer av lærere og elever
- undervisningen tilpasse den enkelte elevs forutsetninger
- elevene er bevisste på læringsmålene
- det er utstrakt samarbeid i lærerteam om undervisningen og evaluering av den.

Resultatene som gjengis i rapporten viser at det er mange individuelt orienterte skoler i Norge. Det er en forutsetning for fortsatt kvalitetsutvikling av den norske grunnskolen, at det satses målrettet på utvikling av kollektive skoler. " *Den norske skolen er i utvikling, men i ujevn takt*", skriver forfatterne (s.257 ff). Det bør fortsatt arbeides videre med å utvikle

lærernes kompetanse til å gjennomføre tilpasset opplæring, herunder fleksibel organisering og tilrettelegging av undervisningen. Betydningen av at lærerne i høyere grad vurderer sin egen undervisning betones sterkt. Systematisk evaluering av skolens praksis og den skolebaserte evalueringen er kommet kort i utviklingsprosessen, og bør utvikles videre.

I løpet av myndighetenes satsning på å heve kvaliteten i skolen, skjedde det en markant endring mot mer kollektiv orientering i skolen. Mye av endringen kom som følge av interne prosesser i skolene, men det var en stigende tendens til å lære mer av hverandres praksis, og det er skoler med kollektiv arbeidsform som i størst grad gjorde det. Enkelte skoler framstår som gode eksempler og de viderefører sine erfaringer (ibid).

Day & Naylor (2004) fremhever også betydningen av å utvikle inkluderende fellesskap for en ”*bærekraftig utvikling*”. Det er viktig å ha en optimistisk tilnærming til arbeidet uten å selv være for ”romantisk” på egne vegne.

### ***Lærersamarbeid og kompetanseutvikling***

En annet funn av Dahl, m.fl. (2004) handler om sammenheng mellom vurdering av kompetanseutvikling og samarbeidskultur blant lærerne. Det ble gjennomført mange ulike tiltak i kompetanseutvikling på skolenivå. 70% av alle lærere deltok på kurs, seminar eller liknende i løpet av skoleåret 2002-03 (s.117). Forskerne fant signifikant samsvar mellom de vurderinger som lærerne gjør av former for kompetanseutvikling og måten den enkelte skolen har organisert undervisningen på. Samarbeider man på ett eller flere områder, vurderes kompetanseutvikling gjennom gruppearbeid på skolen som viktig, det samme gjelder kollegabasert veiledning. Forfatterne tolker dette slik at samarbeidende lærere i større grad enn andre tillegger det å lære av hverandre betydning. De som samarbeider mest, mener at kollektiv kompetanseutvikling gir best resultat. Men sett under ett vurderer alle gruppene generelt kompetanseutviklingstiltakene for jevnbyrdige, både de som var individuelt rettet og de mer kollektivt rettede.

### ***3.2.2 Demokratisk perspektiv på ledelse***

Et av de elementene som Mulford (2003) fremhevet som viktig i endringsledelse er å etablere en skolestruktur som legger til rette for medbestemmelse, støtter delegering og

distribuert ledelse, og oppmuntrer til myndiggjøring av lærerne. Jorunn Møller definerer det slik. ”Med demokratisk ledelse forstås da et arrangement for kollektiv meningsdannelse og beslutningsfatning hvor det ikke er den numeriske styrken som er avgjørende, men argumentenes overbevisningskraft” (Møller 2004:54).

I artikkelen ”Managerial accountability” fremhever Møller (2002) vesentlige forhold ved demokratisk ledelse. For det første er det viktig at innholdet i skolen gjenspeiler demokratiske prosesser. Videre er det viktig å bygge demokratiske strukturer og skape prosesser for god utvikling i skolen. Hun griper fatt i Apple og Beanes drøftinger som fremhever forhold som ligger til grunn for utvikling av demokrati i skolen. Her fremheves spesielt:

- fri flyt av ideer, uansett popularitet, som gjør det mulig for alle deltakere å være fullt informert
- tro på individuell og kollektiv kapasitet til å utvikle muligheter for problemløsning
- bruk av kritisk refleksjon og analyser for å utvikle ideer, problemer og politikk, og omtanke for andres velferd og fellesgoder
- omtanke for verdighet og rettigheter blant minoriteter og enkeltindivider
- en forståelse av at demokrati dreier seg mindre om idealer, men mer om ideelle verdier som må etterleves, og å være veiviser
- organisering av sosiale institusjoner for å fremme og utvide det demokratiske levesett.

Apple og Beane fremhever viktigheten av at demokratiske tanker og holdninger må karakterisere relasjonene mellom dem som arbeider i skolen, samt forholdet mellom skole og lokalsamfunn.

Møller (2002) skriver videre om John Deweys (1937) vesentlige innflytelse innen sosial teori om demokrati. Viktigheten av Deweys ”lived democracy”, et fellesskap hvor elever og lærere bidrar i et demokratisk fellesskap der skolen blir en arena for samhandling i kontekst av felles forståelse, må ses på som et vesentlig bidrag innen sosial teori. Grunnlaget for demokratiske strukturer og prosesser i skolen er at miljøet og læreplaner tilrettelegger for at elever og ansatte skal få erfaringer med demokrati, fordi den beste måten å lære om demokrati på er å praktisere den, i følge Dewey. En forutsetning er da at handling følger idealer.

Foreløpige resultater fra undersøkelsen i Tasmania, Australia, der Bill Mulford og Susan Johns har forsket på fem skoler, viser at skoleledelse er en interaktiv og gjensidig prosess som involverer mange aktører. Aktørene påvirker og er påvirket av konteksten de arbeider i. Fremgangsrike ledere har en klar verdiforankring som påvirker handlinger og beslutninger og gode ledere er opptatt av likeverdighet og sosial rettferdighet. Det er rektors verdigrunnlag sammen med personalets verdier og kompetanse, ligger til grunn for utvikling av felles visjoner. Å ha en felles plattform igjennom delt visjon påvirker ikke bare undervisning og læring, men også elevenes læringsresultater og utviklingen av skolens sosiale kapital. De har en vid definisjon av resultater. Det er kontinuerlig resultatoppfølging og kritisk refleksjon, samtidig som de også forholder seg kritisk til arbeidsgivers forventninger.

### 3.3 Avsluttende kommentarer

Ved inngangen til dette prosjektet hadde vi et bredt spekter av teorier om ledelse og organisasjonsutvikling som utgangspunkt. Mye av denne typen litteratur har en normativ karakter, hadde klare svar og løsninger, men var vanskelig å bruke som teoritilfang i forskning. Kompetansebegrepet kjente vi best som et uttrykk for fagkompetanse innenfor læreryrket.

Vi startet relativt tidlig opp i prosessen med innsamling av data og så da at vi hadde behov for teori som kunne beskrive aktiviteter som foregikk mellom lærere og mellom lærere og ledere, og også for å beskrive forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanse og læring. Gjennom datainnsamlingen så vi den posisjonen skolens ledelse hadde. Dermed ble det viktig å knytte dette til teori om demokratisk ledelse og demokratiske prosesser ved skolen, medvirkning og konflikt mellom kontinuitet og utvikling.

Vår problemstilling (kap. 1.4) har ledelse, kompetanseutvikling og læringsprosesser som tema. Noe av teorien framstod derfor etter hvert som viktigere enn annen: teori som ga forståelse til hvordan skolen økte sin felleskompetanse og ikke minst hvordan skolens ledelse arbeidet for dette. Etienne Wenger med ”*sosial teori om læring*” (kap. 2.2) der læring som deltakelse i praksisfellesskap står i sentrum, kunne vi bruke som utgangspunkt for analyse av læringsaktiviteten i personalet. Denne modellen tar opp i seg blant annet

sosial struktur, situert erfaring, identitet og meningsdanning, begreper som har vært grunnleggende i vår videre analyse av skolen. Løvlies kompetansebegrep og særlig hvordan hans beskrivelse av kompetanse som distribuert og ikke bare individuell, ga oss forståelse for hvordan skolens felleskompetanse fremtrer. Vi lette derfor spesielt etter hvordan denne typen kompetanse framstod i datamaterialet. På samme måte som vi så etter distribuert kompetanse hos lærere og ledere, ville vi tilsvarende se etter ledelse i det distribuerte perspektivet, ledelse som aktivitet og samhandling.

Annen teori og resultater fra tidligere forskning som er tatt inn i kapitlet er nødvendig for oss for å gi et nødvendig bakteppe for vår egen forståelse og for å relatere vårt arbeid til aktuelle skolepolitiske spørsmål.

## 4. METODE

I dette kapitlet vil vi beskrive forskningsmetode spesielt i forhold til de metodene som er brukt i denne oppgaven. Vi har i all hovedsak benyttet kvalitative metoder. Vi viser hvordan vi plasserer oss vitenskapsteoretisk, og gir en framstilling av vår egen framgangsmåte med begrunnelser og refleksjoner.

### *Forskningsmetode*

Sigurd Grønmo (i Holter/Kalleberg 2002:73) diskuterer forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i forskningen. Den naturvitenskapelige metodes ideal var å fremstille de faktiske hendelser så objektivt som mulig. Fenomener skulle kartlegges og oppdeles i små enheter som kunne la seg observere og etterprøve og ikke minst kvantifiseres. Det var viktig med eksakt språk for å tolke erfaringer og resultater som mest mulig objektive enheter. Dette er et uttrykk for den positivismen som krevde forskning uten forutinntatte meninger.

Den hermeneutiske tradisjon gir rom for å fortolke fenomener. Fenomenologi brukes for å beskrive hvordan den ytre verden og tingene viser seg for oss. Dette står i kontrast til det som Kant kalte: *"Das Ding an sich"*. Husserl (1859-1938) ser fenomenologien som en filosofisk grunnvitenskap, som ikke bare oppholdt seg ved ting som fenomener, men ville forstå deres betydning eller vesen. *"Kvalitative data skiller seg fra kvantitative data ved at de ikke lar seg uttrykke i form av rene tall eller mengdetermer"* (Grønmo i Holter/Kalleberg 1996:74).

I dag oppfattes ikke skillet mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder som absolutt uforenlige. *"Det snakkes ofte om både kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen... begrepsparet kvalitativ/kvantitativ i første rekke refererer til egenskaper ved de data som samles inn og analyseres"* (ibid 2002:73). Slik står ikke metodene i konkurrerende forhold til hverandre, men kan komplettere hverandre. Han sier videre at drøftingen av metodespørsmål i størst mulig grad bør knyttes til konkrete problemstillinger. Kvalitative data følger som regel av metoder som observasjoner, samtaler og skrevne tekster som for eksempel logg.



*”En av de viktigste begrunnelsene for bruk av metode er å sikre holdbarheten av de påstander vi kommer med”* (Tone Kvernbekk i Lund 2002:19). Vi har i denne oppgaven valgt kvalitativ metode som forskningsstrategi. Det betyr altså at de dataene som er samlet inn er kvalitative.

#### **4.1 Forskningsmetode – valg og begrunnelser**

Forskningsdesignet som benyttes i SOL-prosjektet i Norge kan karakteriseres som et ikke-eksperimentelt design. Skolene skal beskrives slik de er uten mål om å gjøre endringer i skolens praksis. En ikke-eksperimentell design skiller seg fra ekte – og kvasi-eksperimentelle design ved at det ikke manipuleres ved variabler. En variabel skal holdes konstant i den norske undersøkelsen. Skolen skal være en demonstrasjonsskole eller bonusskole, noe som begrenser utvalget. I denne oppgaven har vi forholdt oss til de samme retningslinjene som for SOL-prosjektet.

Ragin (1994) definerer hvilken sammenheng det er mellom hva man ønsker å utforske, og de strategier som er hensiktsmessige å benytte til formålet, innenfor samfunnsforskning.

Kvalitative metoder egner seg til å fortolke historie, ”gi stemme” og utvikle ny teori, men kan også være nyttig til å forklare forskjeller og også å teste teori. Vårt metodevalg innenfor kvalitativ forskning hadde som utgangspunkt at vi ønsket å finne ut hvordan, og muligens hvorfor, noe er som det er i en bestemt kontekst, gjennom å ”gi stemme” til de som arbeider i denne konteksten. Rent konkret betyr det for oss å beskrive og analysere aktørenes utsagn i konteksten, om hvordan de oppfatter kompetanse og kompetanseutvikling i forhold til seg selv og skolen, mest mulig ”nøytralt”. Men det ligger samtidig under dette et verdibasert spørsmål om hva vi kan få vite spesifikt om skolens læringsmiljø, læring og utvikling, både individuelt og kollektivt. Vi hadde ikke noe avklart bilde på hvilket perspektiv vi hadde i tilnæringsmåte da vi startet med intervjuene. I ettertid ser vi blant annet at vi hadde både et deskriptivt og et normativt perspektiv på kompetanse og kompetanseutvikling ved inngangen til undersøkelsen ved den aktuelle skolen.

Gjennom analyse og tolkning av de fem intervjuene, ønsket vi å konsentrere oss om begrepet kompetanse slik vi hadde operasjonalisert det. Men selve intervjusituasjonene og

dynamikken i samtalene skapte nye innfallsvinkler og åpnet for nye perspektiver. Rektorintervjuet skilte seg vesentlig fra de andre intervjuene, og hadde så mye variert informasjon om ulike forhold i nåtid og fortid, at det var en utfordring i seg selv å fange opp det essensielle. Opplevelsen av at det ble fortalt flere parallelle historier fikk betydning for å se med andre øyne på beskrivelse, analyse og drøfting av empirien. Vi så etter hvert muligheten for å bruke rektorintervjuet som inngang til en biografisk eller narrativ tilnæringsmåte. I dette perspektivet er den subjektive erfaring og mening viktigere enn fakta. I vårt arbeid var det særlig Tveten som fordypet seg i dette.

Ragin (1994) sier at ideene gir mening til dataene. Han sier videre at analysen må bestå i å dele opp fenomenene i enheter som igjen kan ses i forhold til hverandre og settes sammen til en meningsfull enhet gjennom en syntese. Dette kan kalles et konstruktivistisk perspektiv, det skapes en fortelling. Resultatet gir en representasjon av samfunnslivet, og/eller sosiale fenomener som er fakta eller hendelser. Det var faktisk dette som skjedde da vi under analysen delte opp ulike fenomener i følge våre ideer om kompetanse, læring og ledelse, og utviklet en analysemodell for å bearbeide intervjuene. Det er også det samme som skjer når Tveten splitter opp rektorintervjuet etter Amia Lieblich's analysemetode. Samtidig er det et konstruktivistisk perspektiv, fordi erfaringene skapes om til en fortelling. Så det er ikke spørsmål om å bruke bare ett perspektiv, flere innfallsvinkler utfyller hverandre til en bredere forståelse.

### *Undersøkelsesopplegg*

Vi vil bruke ordet undersøkelsesopplegg i stedet for ordet forskningsdesign selv om vi tidligere i teksten har brukt det siste begrepet. Vi vil begrunne dette med at en stor del av metodeteorien vi forholder oss til er forankret i Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red): *Kvalitative forskningsmetoder i samfunnsforskningen* 1996.

### *Utvalg og respondenter*

Utvalget er det sammen som i SOL-prosjektet, det vil for oss si en bonusskole. Med vår bakgrunn (kap 1.6) ønsket vi en grunnskole fordi begge hadde erfaring fra grunnskolen. Siden vi hadde et ledeperspektiv i problemstillingene, valgte vi å la skolen bli representert ved skolens styringsgruppe. Denne besto av fem personer, rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør og to teamledere, med ansvar for henholdsvis småskoletrinn 1-4.

årstrinn og mellomtrinn 5-7. årstrinn. I den innledende fasen av forskningen var det også planlagt en kvantitativ undersøkelse i hele lærerpersonale og ledelse. Dette gikk vi bort fra. En slik undersøkelse ble for tidkrevende, og ville, slik vi så det etter hvert, gi lite relevant informasjon i forhold til vår problemstilling. Våre respondenter ble da de fem medlemmene av styringsgruppen ble intervjuet enkeltvis. Når vi har få informanter er vi avhengig av svært utfyllende data fra disse informantene.

## *Tema*

Vi hadde fokus på skolens ledelse, representert ved styringsgruppen. Problemstillingene: ” *Hvordan arbeider ledelsen med kompetanseutvikling på en skole som myndighetene anser som god? Hvordan snakkes det om kompetanse? Hvilke læringsprosesser legger ledelsen opp til?* ” Spør målene skulle besvares av de fem medlemmene: rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør, teamleder 1 og teamleder 2.

## *Dokumentanalyse*

Vi ønsket også å gjøre en dokumentanalyse. Dokumentanalyse kan gjennomføres både kvalitativt og kvantitativt. Vi gjorde først en kvantitativ analyse der vi så etter forekomster av enkelte begreper. Vi søkte etter begrepene *læring og kompetanse*. I tillegg så vi etter om *læring* forekom *implisitt* i tekstene. Her lå det da en tolkning i selve databehandlingen. Vi så at disse begrepene var fraværende i de dokumentene vi fikk til gjennomsyn. Vi konsentrerte oss derfor om en kvalitativ analyse. Dokumentene ga et godt innblikk i skolens organisasjonsstruktur, ledelse og styring. Dermed ble kontekst og form vel så viktig som innholdet i tekstene. Dokumentene vi fikk utlevert besto av styringsgruppens møteinnkallinger eller referater gjennom to skoleår: 2002/03 og 2003/04. I tillegg fikk vi søknaden om å bli bonusskole, samt kopier av e-post av mer intern/privat karakter sendt fra rektor og til de andre i styringsgruppa. Det var også noen dagsprogram for planleggingsdager og skolebesøk. I tillegg var det oppsummeringer fra besøk til andre skoler. De aller fleste av dokumentene kan kalles formelle. De er ment for å leses av mange, internt på skolen eller utenfor. Vi så også på noen e-postbrev fra rektor adressert til resten av ledergruppen. Vi var på jakt etter om det var noe i disse dokumentene som sa noe om hvordan kompetansebegrepet var definert og operasjonalisert og hvordan ledelsens rolle i kompetanseoppbyggingen i lærergruppa kom fram. Dokumentene må anses som førstehånds primærkilder (Kjeldstadli 1999:177).

### *Det kvalitative forskningsintervju*

Det kvalitative forskningsintervju er som regel bygd opp som ”*uformell intervjuing*. Dette opplegget består av samtaler mellom intervjueren og de ulike respondentene” (Grønmo 1996:78). Intervjuet skal være preget av interaksjon mellom intervjuer og respondent, men intervjuer kan styre slik at det kommer fram data som er mest mulig dekkende for problemstillingene.

For å sikre at alle temaer blir dekket har samtalen utgangspunkt i en intervjuguide som må gi mulighet for fleksibilitet gjennom intervjuet avhengig av intervjuets utvikling (1996:82). Selv om intervjueren styrer intervjuet, må selve intervjuet ta hensyn til den enkelte respondents egenart, og det er riktig å åpne for at respondenten kommer inn på andre områder eller at intervjuet tar andre retninger enn det som ligger i intervjuguiden. Dette forutsetter at ”*intervjueren klarer å improvisere og tolke respondentens svar og utsagn samt å formulere spørsmålsformuleringer mens samtalen pågår*” (1996: 85). Grønmo problematiserer dette og sier videre at ”*Svarene kan bli feiltolket, spørsmålene kan bli ledende. I så fall kan vi risikere å ikke bare få informasjon av den typen vi trenger, men også informasjon med det innholdet vi ønsker*” (1996:85). Det kvalitative forskningsintervjus kvalitet avhenger da av i hvilken grad intervjuer har kjennskap til feltet og behersker deres ”*felles språk og kommunikative normer*” (Holter 1996:16). Holter viser videre til Mishler (1986) og sier at i det kvalitative forskningsintervjuet ”*skaper eller forhandler deltakerne sammen frem en eller flere felles meninger eller diskurser*” (1996:16).

Et kvalitativt intervju bør tas opp på bånd og skrives ut. (Holter 1996:16). Da er det lettere å få med alle nyansene i intervjuet samtidig som interaksjonen mellom intervjuer og respondent får bedre kår. Intervjuer kan konsentrere seg om tolkning og videre spørsmålsformuleringer.

## **4.2 Analyse**

### *Transkribering*

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Arbeidet ble utført på to forskjellige måter, uten at det fikk betydning for resultatet. Tveten fikk overført tre intervjuer til CD-rom. Fordelen med dette var at man kunne bruke PC til å gjøre to operasjoner samtidig, og arbeide i korte

sekvenser. Ulvin brukte lydbånd med analog teller, og fant at dette fungerte best i de andre to intervjuene. Dårlig kvalitet gjorde det tidvis vanskelig å få tak detaljer, som pauser, kremting, sukk etc. Vi valgte derfor å skrive alle intervjuene uten anvisninger til kommunikasjon utenom den rent muntlige teksten. Når enkeltutsagn tas ut av sin sammenheng og siteres, kan de av og til virke litt ubehjelpelige, enkelte ord mangler underforstått, setningsoppbyggingen kan mangle deler, og en som leser sitater fra intervjuet uten å ha vært tilstede, kan stille spørsmålstegn ved utsagnenes betydning. Etter konferering med veileder kom vi fram til at slike typer sitat er interessante som tekster selv om de er noe korrigerert for å lette leserens forståelse. All fremstilling av andres utsagn er en retekstualisering, som da blir en del av fortolkingsprosessen.

### *Utvikling av eget analyseskjema*

For bedre å få tak i de delene av intervjuet som omhandlet det vi ønsket å få vite noe om, brukte vi forarbeidene til intervjuguiden som utgangspunkt. I intervjuene streket vi under aktuelle sitater. Vi kategoriserte temaene i ulike syn på kompetanse som: distribuert/personlig, på ledelse som: relasjonell/distribuert, demokratisk og på kompetanseutvikling som: kollektiv/individuell. Disse sitatene førte vi over i et skjema vi hadde utarbeidet. Dette gjorde vi for alle de fire første intervjuene (assisterende rektor, undervisningsinspektør, teamleder 1 og teamleder 2.) Analyseskjemaet var igjen utgangspunkt for å definere aktuell teori som vi hadde diskutert tidligere. Hele prosessen vi beskriver ovenfor foregikk sammen med Sandbakken og Smith (vedlegg 2).

### *Amia Lieblich's narrative analysemetode*

Under gjennomgang av vitenskapsteori og metoder, høsten 2004, ble vi første gang presentert for analysemetoden. Det var først etter at vi satt med et 20 sider langt rektorintervju med lange monologer, og som tilsynelatende beveget seg mellom nåtid og fortid uten noen logisk sammenheng, at vi fikk ideen om å bruke en annen innfallsvinkel enn i de andre intervjuene, som vi kategoriserte i vårt eget analyseskjema. Vi grep fatt i en narrativ analysemetode, utviklet av Amia Lieblich og beskrevet i Møller (2004).

Trinn i metoden:

- Holistisk på innhold: Fokus på helheten i fortellingen og det innholdet den presenterer
- Holistisk på form: Fokus på fremdriften og strukturen i den helhetlige fortellingen

- Kategorier – innhold: Identifisere sentrale temaer med utgangspunkt i den helhetlige fortellingen.
- Kategorier – form: Fokus på stilistiske karakteristika eller selve språket i bestemte deler av fortellingen.

En skriver stikkord under intervjuet som fanger inn hendelser, handlinger og oppfatninger. Her bruker vi i stor grad informantens egne ord. Dette er en åpen koding. Deretter grupperes ord og begreper i kategorier, ”axial coding” der vi finner ut hvilke begreper som kan passe sammen. Prosessen å lage begrepsmessige kategorier skjer gjennom forskerens ”briller”, det vil si den fortolkningsramme han/hun har. Til sist gjør vi en selektiv koding der vi ser etter hvordan de ulike kategoriene er relatert til hverandre og om de forteller en historie. Deretter leter vi etter temaer som vi kan identifisere og foretar en restrukturering av intervjuteksten med disse temaene som overskrifter. Siste spørsmål er i hvilken grad informasjonen vi har samlet inn, støtter opp om de temaene som er identifisert.

Det vi oppnådde gjennom denne metoden var først å få en klarere forestilling om hvilke delfortellinger som gikk parallelt: en fortelling om livet som lærer på en annen skole; en fortelling om ulike skolekulturer; en fortelling om å komme som lærer fra en utviklingsorientert skole til livet som rektor på en tradisjonell skole; en fortelling om rektorroller; en fortelling om kompetanseutvikling på skolen; en fortelling om samarbeid i ledelsen. Noe fra nesten alle av disse fortellingene ble samlet i et narrativ, der rektor skriver brev til en tidligere lærerkollega på den ”gamle skolen” (vedlegg 3). Dette narrative var tenkt å skulle innlede empirikapitlet, men etter nøyere vurdering ble det splittet opp i noen enkeltdeler (kap. 5.1) Vi har også brukt de andre leddene i metoden både i rektorintervjuet og de andre intervjuene. Metoden for å avdekke innhold i kategorier brukte vi implisitt gjennom vårt eget analyseskjema (beskrevet ovenfor). Deretter lette vi etter hvilke tema som kunne identifiseres. I denne prosessen ble det en tydelig forskjell på arbeidsmåte og empiri mellom Sandbakken/Smith og Tveten/Ulvin, og vi var kommet til en skillevei. Vi så at våre egne temaer hadde en hovedtyngde i forhold til sosiokulturell læringsteori, relatert til situert læring og læring som deltagelse i praksisfellesskap. Andre temaer handlet om individuell versus kollektiv kompetanse og ledelse, som vi kunne se i lys av demokratisk og distribuert ledelse.

Et eksempel på leting etter begreper skjedde ved at vi lette etter ordet *vi* i alle intervjuene for å se etter tegn på *lagånd* som uttrykk for distribuert kompetanse. (Vi fant ordet *vi* et stort antall ganger i alle intervjuene.) Ved å konsentrere oss om temaene ovenfor fikk vi et godt bilde av læring og kompetanseutvikling ved Landet skole. Vi fikk også redskap til å sette ord på demokratisk og distribuert ledelse. Skolen kunne framstå som ”*fremragende*” etter kriteriene for bonusskoler.

### *Ulike teoretiske rammer for analyseperspektiv*

Til tross for at vi mente å ha fått gode temaer å drøfte empirien i forhold til, satt vi igjen med tanken om at noe ”skurret” i vår tolkning av empirien. Gjennom intervjuene kom det fram at ikke alt var greit på Landet skole. Det fantes utsagn fra teamlederne spesielt, men også fra lederne, at det var uoverensstemmelser dem i mellom i syn på skoleutvikling, veiledning, rolletolkning og demokratiske prosesser. Vi fant dette nøyere beskrevet i Eli Ottesens ”paper”: (Praksisopplæring i IKT- rike læringsomgivelser: lærere og lærerstudenters konstruksjon og rekonstruksjon av yrkesidentiteter: 2001). Ottesen skriver: ”*Den nære sammenhengen mellom praksis, læring og identitet som etableres i Wengers teori gjør det også fristende å velge denne teorien som ramme. Men nettopp denne nære sammenhengen gjør det også vanskelig å få tak på begrepene, fordi hvert av dem bare kan forstås i lys av de andre*”. Ottesen hevder at riktignok skriver Wenger at teorier om makt må spille en viktig rolle i sosiale teorier. Men hun mener at det blir for uklart når han beskriver utfordringen som å finne ”*conceptualisations of power that avoid simply conflictual perspectives (...) as well as simply consensual models (...)*”. Ottesen synes det er problematisk at teorien i liten grad går inn i og utvikler begreper for det som Wenger ovenfor kaller ’*conflictual perspectives*’ (Ottesen 2001). Ottesens refleksjoner omkring valg av analyseperspektiv er også aktuelle for vår oppgave. Vi har valgt sosiokulturell læringsteori med vekt på Wengers teorier. Vi har også gjennom diskusjonen omkring kompetansebegrepet hatt fokus på distribuert kompetanse (kap. 2.3.2), så vel som distribuert læring. I den første analysen av intervjuene benyttet vi disse begrepene som utgangspunkt. I Lave og Wengers sitt sosiokulturelle perspektiv blir analyseenheten personer som handler i bestemte situasjoner, og fokus rettes mot individet i aktiviteten (Lave & Wenger 1991). Aktivitetsteorien er aktualisert de siste årene gjennom forskning innen Human - Computer Interaction (HCI) (Nardi, 1996). Ved å fokusere på verktøy og fellesskap har den blitt et alternativ til tradisjonell kognitiv forskning. Et aktivitetssystem kan forsøksvis oversettes som ”*enhver*

---

*pågående menneskelig samhandling som er rettet mot spesielle objekter, som er plassert i en historisk kontekst, som er strukturert dialektisk og som medieres gjennom verktøy” (Ottesen 2001).*

Vi har i vår sammenheng erfart at den måten vi i første omgang grep an tekstene på, gjorde at viktige observasjoner ikke kom fram. Disse observasjonene dreide seg om fordeling av makt, om konflikter og roller. Når det gjelder aktivitetsteorien derimot, så hevder Ottesen (2001) at det er nettopp motsetninger som er grunnlaget for endringer, og viser til Jonassen (2000) og en studie av Kärkkäinen (1999) der kategoriene forstyrrelser, dilemmaer, og innovasjoner anvendes om utviklingen i lærerteam. Det kan se ut som aktivitetsteorien lettere kan fange opp dynamikken i samspeillet i aktivitetssystemet, der motsetninger og maktrelasjoner kan trå klarere fram. Eli Ottesen (ibid) mener at selv om aktivitetsteorien ser ut til å fange opp disse sidene, så er det vanskelig å plassere identitetsbegrepet innenfor aktivitetsteori. Dette er et dilemma, når hennes prosjekt har profesjonell identitet som et nøkkelbegrep. Vi befinner oss i en litt annen situasjon, og mener at vi kan si som Ole Brum: ”Ja takk! Begge deler”. Begrunnelsen for dette ligger i en erkjennelse av at det må kunne gå an å se en sak fra to sider, eller kanskje heller se to sider av samme sak. Det viktigste for oss er å være klare og tydelige i at vi gjør det. Vi presenterer derfor begge disse analyseperspektivene i dette kapittelet.

### *Fire fortolkningsperspektiver*

Ledelse, læring og kompetanseutvikling skjer ramme av en organisasjon. I kapittel 2 og 3 har vi argumentert for hvilken betydning kontekst og situasjon har for ledelse og læringsprosesser. Vi har hatt hovedvekt på læring i et sosiokulturelt perspektiv, på demokratiske ledelsesprosesser og distribuert ledelse og kompetanse. Det finnes også andre perspektiver som kan anvendes for å belyse prosesser i ledelse og læring. Bolman og Deal, (1998) argumenterer for å bruke fire ulike fortolkningsrammer til å se på en og samme situasjon for å få et mer helhetlig bilde av den. Ved å skifte ramme åpnes det en mulighet til å se nye alternativer. Det er ikke slik at det er en ramme som er ”riktig”, de gir bare forskjellige perspektiv til forståelse.

Den *strukturelle rammen* fokuserer på prosedyrer, rammer og organisasjonskart. Den fokuserer på legal makt, men undervurderer kanskje den legitime, og framhever rasjonalitet



på bekostning av irrasjonelle faktorer, som følelser og kulturelle variabler. Det første inntrykket etter intervjuet med rektor ga indikasjoner på en sterk struktur med klare styringslinjer.

*Human-resource-rammen* vektlegger et optimistisk syn på menneskenes iboende egenskaper, og man overser strukturens makt og menneskelige konflikter og maktkamper som forekommer. I dette perspektivet framheves det at folk myndiggjøres gjennom deltagelse, åpenhet og autonomi og vil føle personlig støtte. Gjennom disse ”brillene” så vi myndiggjøring.

Den *politiske rammen* fanger opp makt og interesser i organisasjonen. Det fokuseres på hvem som har myndighet og hvem som har innflytelse på det som skjer i organisasjonen. Maktstrukturer, konflikter, demokrati og ledelse er aktuelle begreper i dette perspektivet. Men med fokus bare på dette perspektivet, kan en risikere å forsterke konflikter og skape mistillit uten en rasjonell dialog. Vi opplevde også dette perspektivet som aktuelt (kap 5).

I den *symbolske rammens* perspektiv søker en etter innsikt i spørsmål som angår mening og tro, ideer som kan skape samhørighet mellom mennesker og grupper. I dette perspektivet gir lederne uttrykk for visjoner om organisasjonens gode resultater og hvor sterke de er til å løse sin oppgave. Myter og fortellinger fra vellykkede operasjoner forsterker organisasjonens identitet som verdifull.

Ved å bruke flere perspektiver kan forståelsen økes og handlingsrepertoaret utvides. Når det dreier seg om å se på vilkårene for å utvikle kompetansen på vår skole, kommer vi tilbake til det i kapittel 5.

### **4.3 Tolkingsmønstre**

Alvesson og Sköldberg (1994:14) skriver at all forskning i grunnen kan anses som tolkende aktivitet. Det å tolke data i kvalitativ forskning bør komme som en logisk følge av systematikk i interaksjonen med det empiriske materialet. Slik vi arbeidet med empirien fant vi det nyttig å se vårt arbeid i lys av refleksiv tolkning.

## *Refleksiv tolkning*

I kritikken mot den konvensjonelle empiriske forskningstradisjonen gransker Alvesson og Sköldberg kritikken og formulerer et samlet standpunkt som de kaller for refleksiv forskning. De stiller opp krav til refleksjon i forbindelse med tolking av empirien på flere nivåer: den må være i kontakt med det empiriske materialet, den må ha bevissthet om tolkning, den må gjøre eksplisitt både den politisk-ideologiske konteksten og håndteringen av hvem vi velger som autoritative representanter. Forfatterne ønsker ikke å fremstå som å ha festet seg til en bestemt posisjon, og derfor omtales de fire refleksive retningene i ironiske termer (Alvesson og Sköldberg 1994:314)

Vi beskriver disse retningene gjennom stikkord og svært forenklet:

Grunnet teori:

- fjerning teoretiske skyggelapper
- akkumulasjon av data
- kategorisering
- oppbygging av en liten, men trygg kapital

Hermeneutikk:

- ser etter tekstens bakenforliggende betydning
- tolkning
- mangetydighet

Kritisk teori:

- opptatt av at kapital, teknokrati, marked og sosialstaten utøver tankekontroll
- lar seg ikke fjernstyres
- fri tenkning er obligatorisk, men slutter ved den rene rasjonaliteten
- horisontal kommunikasjon

Postmodernisme

- liker ikke autoriteter (verken personlig eller hos andre)
- det skriftlige ordet fanger (svart magi)
- å bevege seg i virkeligheten, utenfor teksten (empiri) er risikabelt, (tabu)
- man skal tenke smått og fritt
- avviser ”magiske tekster, store stygge fortellinger, som totaliserer tilværelsen for den lille mann og kvinne på gaten.

Jorunn Møller (2004) skriver om studier med forankring i hermeneutikk og siterer Alvesson og Sköldbberg (1994) : *"Hermeneutikk kan enkelt oversettes til fortolkningskunst, og teksttolkning er et viktig utgangspunkt. Et viktig poeng innenfor hermeneutikken er at fakta aldri er rene og opprinnelige. De er tvert om et resultat av tolkninger, og vår forforståelse, vår forståelseshorisont, påvirker hvordan vi tolker"* (ibid). Studier med en forankring i kritisk hermeneutikk søker å analysere maktstrukturer både i storsamfunnet og på mikronivå. Ofte har forskere innenfor denne tradisjonen en mer kvalitativ tilnærming hvor man søker å dokumentere hvordan man i skolen erfarer arbeidet sitt i praksis. Hensikten med kritisk hermeneutisk forskning er å bidra *"til økt forståelse av relasjonene mellom aktører, mellom aktører og strukturer, hvordan strukturer bidrar til å favorisere noen grupper på bekostning av andre"* (ibid:44).

Vi plasserer oss i en type refleksiv tolkning. Vi synes det er vanskelig å plassere oss bare i en av kategoriene som Alvesson og Sköldbberg beskriver (1994:314). Vi har ikke rendyrket en tolkningsmåte, men gjennom oppbygging av kategorier og tolkning av utsagn ser det ut til at vi har pendlet mellom hermeneutikk og grunnet teori, med vekt på hermeneutikk.

Alvesson og Sköldbberg hevder at prosedyrer ikke er så viktige i deres tenkning. Virkeligheten er mangetydig og kan fortolkes på mange ulike måter, men poengene som trekkes fram, og de mulige tolkningene skal tydelig vurderes og gjøres rede for, og det stiller høye krav til forskeren om å ha lest mye, være kreativ, være intellektuelt fleksibel. Krav om å vise til flere tolkningsmuligheter betyr ikke at forskeren må vurdere alle som like gode. Den tolkningen som er mest poengrik, eller passer best til empirien, kan understrekes. Poengrik forskning befinner seg i spenningsfeltet mellom kyndig empirisk kontakt og beskrevne data, fantasirik og forholdsvis fri håndtering av disse, samt avveining av dybde og bredde i tolkningsrepertoaret. I refleksiv forskning ligger det en slik mulighet, til en viss systematikk i en kreativ og fantasirik arbeidsprosess. (ibid)

I artikkelen *"Erkjennelse og interesse"*(1974) viser Habermas til tre kategorier av forskningsprosesser, der man kan påvise en spesifikk sammenheng mellom logisk-metodiske regler og erkjennelsesledende interesser. Han mener at kritisk vitenskapsteori har som oppgave å unngå positivismens fallgruver. Det er tre erkjennelsesinteresser som preger vitenskapene, hevder han:

---

Ansatsen til	empirisk-analytiske vitenskaper er	teknisk
”	historisk-hermeneutiske	” praktisk
”	kritisk orienterte	” frigjørende.

Slik sett opplever vi her å ha vært både i empirisk-analytisk og historisk-hermeneutisk sfære gjennom bruk av dokumentanalyse, narrativ analyse, kategorisering, dekonstruksjon og rekonstruksjon av tekster. Vi kategoriserte og plasserte data i analyseskjemaer, men tok dem ut og brukte dem på nytt i andre helhetlige sammenhenger som en praktisk måte å fortolke dataene på.

### *Narrativ fortolkning*

Jerome Bruner (1997) er opptatt av fortellingen som en måte å tenke på, og som en struktur for å organisere vår kunnskap. Han mener at vi har behov for å fortelle og lytte til historier som en integrert del av vår kultur. Mennesket skaper sin identitet og sin virkelighet gjennom historier. Fortellinger skaper, gjenskaper og forandrer relasjoner og identiteter gjennom å definere det som skjer blant mulige aktører, relasjoner og hendelser. *”Den narrative fortolkning av virkeligheten er overraskende vanskelig å undersøke, på en enestående måte”* (Bruner 1997:155). Hans antagelse er at det fins narrative virkeligheter overalt, enten vanemessig eller automatisk konstruerte. *”Vi lever i et hav av historier, og lik fisken som (i følge ordspråket) er den siste som oppdager vannet, har vi vanskeligheter med å fatte hva det er å svømme i historier”*. Motmidlene mot ubevissthets er å gripe fatt i *”kontrast, konfrontasjon og metakunnskap”*. Med kontrast mener han hvordan to observatører kan *”se”* de samme tingene og komme ut med forskjellige historier om det som skjedde. Med konfrontasjon tenker han på at det er vanskelig å oppdage at ens egen narrative versjon av virkeligheten ikke stemmer med det som kommer fram i andres virkelighetsoppfatning. Derfor kan konfrontasjon oftere vekke sinne og bitterhet enn å virke bevisstgjørende. Men målet er å bli bevisstgjort gjennom prosessen. Med metakunnskap mener han at tankens objekt selve tenkningen. Den forandrer ontologiske argumenter om virkelighetens natur til erkjennelsesmessige argumenter om hvordan vi vet. Med metakunnskapen er målet å skape alternative måter å oppfatte virkelighetsdanningen på.

Når vi lytter til en historie beregnet på fiksjonen, lever vi oss inn i den, men mye dreier seg om hva vi godtar som *”god fisk”*. Vi forteller hver våre historier, og blir vi ikke enige om

grunnlaget, så tar vi konkurrerende versjoner med ”en klype salt” lettere i en fortelling enn vi gjør med faktabaserte argumenter eller bevis. En god fortelling må beskrive livet slik vi kjenner det, sier Bruner, og likevel fremmedgjøre det så mye at vi fristes til å tenke på alternativer ut over det kjente. Den skal både utfordre og gjøre oss trygge, og når det kommer til stykket, har den makt til å endre våre vanemessige oppfatninger av hva som blir regnet som selvfølgelig. (ibid)

### *Fortolkning av livshistorier*

D. Schon siterer Clandinin & Connelly, (*Narrative and story in practice and research* 1991) når han skriver at det å nedtegne læreres fortellinger (*teacher narratives*) tjener mange hensikter<sup>12</sup>. For det første er det en måte å fortelle om hva som foregår i våre profesjonelle liv, samtidig som det gir andre anledning til å forstå hva det er vi erfarer, og ikke bare ha fokus på hva de ser at vi gjør. Det skaper også en anledning til å reflektere over vår egen praksiskunnskap og se om det fins andre måter å handle (undervise) på i fremtiden. De som leser historiene kan gjenkjenne erfaringene fra sin egen praksis. Lærere som er i arbeid responderer lettere på en kollegas livshistorie enn de gjør fra fakta og figurlige fremstillinger fra ordinær utdanningsforskning. Som en del av den kvalitative forskning vil livshistorier bli undersøkt for å se hva som har påvirket lærerne, hvordan de kan hjelpes til å forandre undervisningspraksis og læring i skolen, og til og med hvordan de kan få kunnskap om pensum gjennom å lære om pensum som en fortelling. Å bruke narrativer i undersøkelse og analyse er i økende grad anerkjent i pedagogisk forskning og lærerutvikling som en kilde til signifikant kunnskap og nyttig innsikt i utdanning.

## **4.4 Refleksjoner omkring gjennomføring av undersøkelsen**

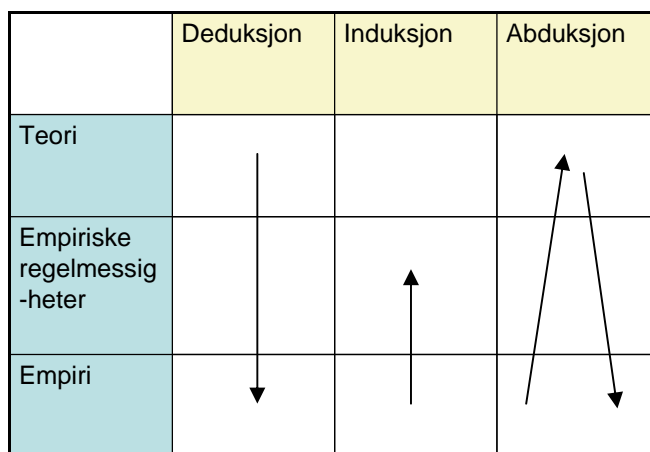
### *Refleksjon over forforståelse, teorivalg og forståelse*

I begynnelsen av skrivefasen ønsket vi å klargjøre hva slags kunnskap og erfaring vi brakte med oss, og som kunne tenkes å påvirke vår vurdering og tolkning av det vi hørte og så på Landet skole (kap.1). ”Klisjéaktig” kan det uttrykkes som ”hvilke briller vi ser gjennom”, eller hva har vi med oss i ”ryggsekken”. Vi var fire ulike personer med ulik erfaring, som startet med ulike lærings- og ledelsesperspektiv, noen uttrykt teoretisk, andre mer praktisk-

<sup>12</sup> (*The reflective turn: Case studies in reflective practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press),

pragmatiske, eller til og med skjematiske og normative. Det førte til at vi i begynnelsen var på leting etter å få bredt spekter av informasjon og noe å ”velge” blant, når vi skulle belyse, analysere og drøfte dataene.

I denne prosessen belyste vi kompetanse: Dales kompetansenivåer, strategisk kompetansestyring, komplementær kompetanse, kompetanseutvikling, kjernekompetanse, selvledelse, flytsonemodellen. Vi snakket om læring: dobbelkretslæring, erfaringslæring, situert læring, læring som sosiokulturell aktivitet, mesterlære, læring som sosial praksis. Vi visste også noe om relasjonell ledelse, slik den var definert i SOL-prosjektet. Vi hadde ikke festet oss en i en bestemt teori eller oppfatning som vi ønsket å få bekreftet, men vi gikk heller ikke inn i forskningsprosjektet med et helt åpent sinn når det gjaldt begrepene læring, kompetanse og relasjonell ledelse.



Figur 4.1 Deduksjon, induksjon og abduksjon. Alvesson og Sköldbberg 1994:45

Denne figuren om biografisk metode illustrerer mulige måter å gå inn i en undersøkelse på. I forhold til denne hadde vi en deduktiv inngang. Vi så mulige teorier og innfallsvinkler og vi kjente i tillegg hvilke områder skolen ar valgt ut til bonuskole på. Når vi vurderer arbeidsprosessen vår, så har vi gått vekslet mellom å ”gå opp og ned” i modellen gjennom hele prosessen (vedlegg 4).

Under prosjektforberedelsene hadde vi ikke klargjort noen bestemt retning innen verken teori eller metode Gjennom den personlige læringsprosessen som fulgte under skrivingen, åpnet det seg flere alternative måter å fortolke fenomener og situasjoner på. Vi fant fram til et svært omfangsrikt teoritilfang som gjenspeilte mange ulike oppfatninger og tradisjoner.

Ved god veiledning har vi i denne toergruppen (Tveten/Ulvin) klart å gi slipp på noe av det unødvendig varierende, og kanskje også forvirrende, mangfoldet. Dette er omtalt i innledningen til kapittel 2 og 3..

### *Intervjuguiden*

Med utgangspunkt i problemstillingene utviklet vi en intervjuguide som ble sendt til respondentene på forhånd. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å ha en forholdsvis åpen guide som kun anga temaene for intervjuet eller ga ”*generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av samtale*” (Grønmo 1996:78). Men på dette tidspunktet i oppgaven hadde vi fortsatt tanken om å bruke data fra to skoler opp mot hverandre, og det var derfor viktig at vi fikk lik type informasjon. Vi var også usikre på om respondentene av seg selv ville komme inn på de typer av læring, kompetanse og ledelse som vi ønsket å se på. Guiden vi sendte respondentene, bestod av spørsmål, men formulert slik at det ga rom for samtale. Vi var bevisst på at vi skulle få tak i respondentens egne meninger og erfaringer, stille åpne spørsmål og at respondentene skulle føle seg trygge og bekvemme i intervjusituasjonen. Dette hadde vi skrevet som huskeliste på våre egne guider (vedlegg 1).

### *Gjennomføring av intervjuene*

Alle ga tillatelse til å ta intervjuene opp på bånd. Planen var å intervju alle enkeltvis i løpet av samme arbeidsdag. Rektor var sykemeldt på den aktuelle dagen, og ble derfor intervjuet mer enn en måned etter de andre. I utgangspunktet hadde vi ønsket å delta på planleggingsdager der det foregikk skolering/etterutdanning. Innenfor den tidsrammen vi fikk til rådighet, var det ikke det mulig å få til dette. Intervjuene foregikk på helsesøsters kontor, et nøytralt område for alle deltakerne. Unntaket var rektorintervjuet som foregikk på rektors kontor. Her ble det også en stopp midtveis da rektor måtte ta en innkommende telefon. Vi tror ikke intervjusituasjonen tok noe skade av det. Etter pausen fikk vi en ny sjanse til å dreie intervjuet mer i vår retning.

### *Rekonstruksjon av tekst*

“*Writing narrative accounts requires the art and craft of distinguishing the trivial from the significant, and being able to see what is subtle, complex and important, and to place it in an intelligible context*”. Helen Wildy (2004) siterer Eisener (1985:221) i rapporten fra en studie der hun bruker narrativer som innledning til kapitlene. Studien handler om hvordan

nyutdannede rektorer opplever å komme ut i arbeid i små lokalmiljøer i Australia. Wildy intervjuet og observerte nytilsatte rektorer. I løpet av en uke på ett sted, samlet hun inn data i hovedsak gjennom ustrukturerte dybdeintervjuer, observasjoner, gjennomgang av styringsdokumenter, logg fra rektor og andre tilgjengelige dokumenter. Wildys ide var å konstruere narrativer som på en troverdig måte framstilte en rektors historie, slik at andre rektorer kunne kjenne seg igjen i dem. Narrativer kan fange det unike og merkelige, men de kan samtidig knytte det spesielle til det generelle. Narrativer fremstår som en slags ”*kunstnerisk*” rekonstruksjon av det som er blitt observert i feltet. Det narrative ”*gir stemme*” til en person, men stemmen må ses i konteksten. Det er viktig å være bevisst på at fortellingen er en fiksjon, at den er konstruert, selv om elementene i den kan være reelle nok ( Clark and Wildy 2004).

### *Å konstruere narrativer*

Det fikk betydning både for hvordan rektor gikk inn i intervjusituasjonen og for hvordan vi som intervjuere forholdt oss da vi intervjuet henne ca en måned etter de andre. Vår forståelse var blitt annerledes, vi hadde hørt, snakket og reflektert over de opplysningene som kom fram i de første intervjuene. Vi hadde lest og diskutert teori, og ikke minst hadde vi tenkt over hva de andre hadde sagt. Vi forberedte oss ikke på samme måte, og antagelig hadde vi bevisst og ubevisst endret innstilling til intervjusituasjonen. Rektorintervjuet fikk en ganske annen form enn de andre intervjuene. Det ble mye enveiskommunikasjon fra rektoren, og noen ganger var det vanskelig å få et ”innsmett” for å utdype enkelte temaer. Vi fikk ikke fulgt den ordinære intervjuguiden.

Spesielt etter å ha transkribert intervjuene, så vi at rektors intervju skilte seg ut på flere måter. Det var ikke bare langt og svært innholdsrikt, men inneholdt mye informasjon om temaer vi i utgangspunktet ikke var forberedt på å forholde oss til. Svarene var nærmest lange ”*fortellinger*”, av og til avbrutt av tilbakeblikk, egne refleksjoner og meningsyttringer. Flere fortellinger gikk parallelt og beveget seg mellom nåtid, fortid og framtid. De andre intervjuene kunne analyseres ved hjelp av det analyseskjemaet vi hadde utviklet, men det store omfang av informasjon som vi fikk gjennom denne samtalen, ønsket vi å gripe fatt i på en annen måte. Gjennom forelesninger på ILS var vi blitt kjent med Helen Wildys bruk av narrativer. Wildy startet avsnittene i boken sin med et narrativ, for så å drøfte ulike utsagn og hendelser opp mot teoretiske perspektiver. Vi så at ved å analysere etter Lieblich's metode at



de ulike sammenhenger, og også eventuelle motsetninger mellom utsagn i intervjuet, trådte klarere fram for oss.

Som nevnt er narrativer fiksjoner, som skal kunne skille det trivielle fra det signifikante, trekke fram det særegne, og samtidig det komplekse og betydningsfulle og presentere det i en forståelig kontekst. Men narrativer har jo samtidig en rot i virkeligheten. Vår innfallsvinkel ble å gjengi noe av den informasjonen vi hadde fått i form som brev skrevet til en fortrolig venn. Brevet er konstruert ved å ”klippe” ut en rekke utsagn fra intervjuet. Disse utsagnene er vesentlige ytringer fra rektor. Noe av det andre innholdet er skrevne notater fra de uformelle samtalene, besøkene på skolen og lesing av styringsdokumentene fra de to siste årene. I brevet er tilnærmet korrekt gjengitte sitater skrevet i kursiv/fet skrift (vedlegg 3).

Både før dette ble skrevet, og underveis i arbeidet, stilte vi oss spørsmål om vi ved å konstruere et narrativ krysser en etisk grense. Setninger er løsrevet fra sammenhengen de var sagt i og plassert i en ”annen” fortelling sammen med andre utsagn. I tillegg er det kommet til konstruerte setninger som skal fungere som ”lim” i fortellingen. I de etiske vurderinger ligger flere hensyn å ta: anonymiteten må opprettholdes, intervjuobjektet må ikke bli skadelidende eller framstilt på en negativ måte. Grepene som gjøres må ikke gå ut over validiteten. Om utsagnene tillegges en annen mening enn de var tiltenkt, kan forskerne mistenkes for å ha sin egen agenda, spesielt om de fjerner eller omstrukturerer innhold som det ikke ”passer” å legge frem. Man må gjøre et skjønn ut fra etisk bevissthet om de dilemmaer man stilles overfor gjennom valgene som tas. Det er et dilemma at når konteksten for et utsagn endres, kan teksten få en ny mening.

Retekstualisering brukes i kvalitativ forskning. Når man har sagt ja til å intervjues, må man regne med at enkelte utsagn er mer interessante enn andre, og dermed kan komme til å brukes løsrevet fra den opprinnelige situasjonen. Slik vi ser det ikke vil ikke vår retekstualisering av rektorintervjuet være til skade for intervjuobjektet. Det er også vår oppfatning at validiteten ikke blir dårligere ivaretatt gjennom den metoden vi brukte for analyse og drøfting av sitatene.

## 5. LANDET SKOLE

Kapittel 5.1 inneholder en presentasjon av rektor og skolen. Rektors uttalelser gjengis som narrativer. (Vi viser til kapittel 4.2.2 og 4.2.4 der *narrativer* og *rektors intervju* er omtalt.) Tekstene er en konstruksjon av rektors uttalelser i intervjuet. Vi har laget en helhetlig fortelling som rommer det hun sier om fortid og nåtid som lærer og rektor. Opprinnelig skrev vi de narrative tekstene i del 5.1 som et sammenhengende brev. Vi har valgt å splitte det opp her, for å knytte det sammen med andre data som vi har fått gjennom dokumenter og ved besøk på skolen. I vedlegg nr 3 viser vi hvilke utsagn som er direkte sitater, og hvilke tekster vi har lagt inn som ”overganger”. De tilføyde tekstene er en brøkdel av rektors utsagn, og omfatter bare korte setninger for å få tekstene til å henge sammen. Det er også flere sitater fra intervjuet inne i den ordinære teksten, og det går fram hvem som har uttalt seg.

I resten av kapitlet har vi en tekstboks foran hver kapittdel, der sitatet er ment å fungere som en veiviser til hva vi gjengir, tolker og drøfter innenfor de temaene vi har lagt vekt på i presentasjon og tolkning av data. Disse tekstene henviser til respondent.

### 5.1 Rektor og Landet skole

*Kjære Elsa*

*Tusen takk for mailen din! Det var så hyggelig å høre fra deg, og at du er tilbake på vår "gamle" skole igjen. Jeg tenker ofte tilbake på den flotte tiden vi hadde sammen på Fjellet skole. Det har gjort noe med tankene våre tror jeg. Jeg opplevde at denne skolen jeg ble rektor på, var en helt annen enn den jeg kom fra. Det er ikke alle som er så heldige å få jobbe på en skole som er så utviklingsorientert! På Fjellet var vi et personale som så framover i gruppe. Jammen var vi ti ildsjeler! Vi jobba fram en skole slik vi tenkte den skulle være, med verkstedgrupper og aldersblanding .... Mest av alt satte jeg pris på det flotte teamsamarbeidet vi hadde gjennom flere år. Den gang opplevde jeg det som fint at rektor ikke blandet seg opp i det vi gjorde. Vi greide oss bra for oss selv. Bare så synd at rektor ikke satte mer pris på det vi utviklet. Men det ble jo problematisk da, når vi måtte forsvare metodene våre og de aldersblandete gruppene, og da klarte han ikke å gi noen god begrunnelse på hvorfor det var noen god ide! Så derfor røk det! Så det har jeg lært, det er vel og bra at ting kommer fra bunnen, men som rektor må jeg alltid være involvert i det som skjer. Jeg vil aldri sette meg i en slik posisjon at mitt personale her på Landet føler at jeg ikke vet hva som skjer i klasserommet. Jeg er pedagog og har erfaring, og det tror jeg lærerne vet godt!*

Rektor har vært ansatt på denne skolen i 8 år. Tidligere arbeidet hun som lærer på Fjellet skole der de gjennom 6 år hadde aldersblandete grupper som utviklingsprosjekt. Hun sier at dette prosjektet nå har stoppet opp der, muligens fordi de ansvarlige lærerne ikke hadde dokumentert og evaluert prosessen skriftlig. Om Fjellet skole forteller hun at det var en utviklingsskole, mens derimot Landet skole var en veldig tradisjonell skole da hun begynte her. Hun har måttet gå med ”*små skritt, veldig forsiktig framover*”(rektor).

*Det er helt nødvendig at en som sitter på toppen har pedagogisk øvelse og erfaring, helt nødvendig! Hvis du ikke har det, behøver du ikke tro at lærere tar deg for "god fisk".*

”En skole utvikler seg ikke mer enn en lærer går på selvdrift” sier hun. ”Jeg som rektor må ikke holde i alle trådene. Min rolle er annerledes i dag enn før”(rektor). Når det gjelder å styre skolens utvikling, mener hun at den går ut på å legge til rette for å behandle ulike saker i lærernes fellestid.

*Vi prøvde forresten å få lærerne til å starte med verksteder her også! Vi hadde en tanke som jeg fortsatt synes er god: at to lærere tar vare på hver stasjon, en som er god på området, og en som har lyst til å lære noe på området. På den måten ble personalet utviklet. Det var ganske pussig: vi prøvde ett eller to år, men det gikk ikke som planlagt og det ble for strevsomt, så da ble det kuttet ut. Så gikk det noen år, og så kom det fra personalet: "Kunne vi ikke prøve verksteder?" Da var det nesten som en ny ide! Men vi fant jo fram noe av det gamle, da. Det er jo dette med å så noen frø... Men da lærte jeg å si at dette prøver vi, og hvis det ikke funker, så kan vi kutte det ut.*

Rektor har bred pedagogisk erfaring og har alltid vært opptatt av pedagogikk: ”Jeg må være opptatt av pedagogikk, hvis ikke får man ikke til utvikling pedagogisk, med mindre det er personer i personalet som er veldig gode”. For å få til utvikling sier hun at det må være et område som personalet vil være med på og som de føler passer til deres skole, for ellers vil utvikling ikke lykkes. Utfordringen er å lede lærerne inn i at ”... det her er trygt.....noe vi skal prøve ut sammen, det er ingen som blir stående alene her”. Strategien hun har brukt for å utvikle nye tiltak til er:” Vi prøver og gjør en vurdering av et nytt tiltak, går det ikke så kutter vi bare ut.” Rektor er opptatt av den pedagogiske ledelsen. Hun fremhever at: ”Skolen min skal være en skole som står for noe som skole”. Selv om hun mener at det er hennes jobb å være pådriver, så fremhever hun senere i intervjuet at lærerne også har et eget ansvar : ”... lærerne har plikt til å holde seg pedagogisk 'a jour', og det må de faktisk gjøre” for å være oppdaterte forhold til skoleutvikling. Likevel: ”Rektor må stå bak” det vil

si at rektor må alltid være involvert i skolens pedagogiske arbeid, og rektor må kunne mye om pedagogikk, og vise at hun skjønner hva som skjer i klasserommet. Personalet må ha tillit til det. Hun hevder at lærerne skjønner at hun kan mye om pedagogikk, og har lang erfaring som lærer. Det er vanskelig for oss å avgjøre om dette er tilfelle i hele personalet, men uttalelsene støttes av flere av de andre intervjuobjektene. Gunnar Berg (kap. 3.1.2) omtaler den usynlige kontrakten, der lærerne kontrollerer undervisningens form og skolelederne holder seg til forvaltningsoppgaver. Rektor på Landet skole ”*legger seg opp i undervisningens form og innhold.*” Vi kommer tilbake til spørsmålet om legalitet versus legitimitet i drøftingene.

*Du må komme på besøk til Landet! Nå har jeg jo snart vært rektor her i åtte år her, så det er på tide. Skolen ligger flott til, nesten nede ved vannet. Vi har til og med en båt som ligger nede på stranda.*

Skolen ligger vakkert til nær sjøen. Skolen er 35 år gammel, og ble ombygget og totalrenovert i 2001. Det er variert bosetning i området med et generelt høyt prisnivå på boligene. Skolen opplever ikke store sosiale problemer blant elevgruppen. Det er 240 elever på skolen.

*Det er ikke bare personalet som er annerledes her enn på Fjellet, foreldrene er mye mer krevende. Mange har høy utdanning og de fleste god økonomi, og ganske mange av dem er lærere selv, så de er opptatt av hva skolen gjør. Elevene er også annerledes, og de har ikke alltid vært like lett å omgås, for selv om foreldrene er ressurssterke, er ikke alle ungene like veloppdragne! For noen år siden var det ille her, elevene tok rett og slett ”rotta” på noen av lærerne. På den tiden hadde vi også et veldig ungt og umodent personale som ikke maktet klasseledelse. Vi måtte sette inn tiltak for hele personalet, og da tok alle et 3-vektalls veiledningskurs først, og etterpå gikk vi inn på den konkrete klasseledelsesdelen, hadde foredragsholdere og jobba med det i grupper og forsøkte å lære av hverandre.*

Vi får vite at rektor har tatt en 10VT (vektall) etterutdanning i veiledning ved en høyskole i forbindelse med at alle lærerne fikk et veiledningskurs på 3VT for tre år siden. Hensikten med opplæringen var å få til utviklende samtaler med elevene og mellom lærerne. Hun opplever at skoleringen har vært nyttig, ved at folk er blitt mer spørrende overfor hverandre, og at denne forskjellen kan merkes over tid. Under opplæringen ble ”Problemrettet kollegaveiledning” en hovedsak, men det har ikke lyktes å få den til å bli internalisert. Lærerne ble ikke ”selvdrevne” i å gjennomføre systematisk kollegaveiledning. Rektor hadde ønsket at metoden skulle bli brukt i dagliglivet. Hun mener den har betydning for den nye

lærerrollen (rektor). Vi drøfter senere veiledningen i et avsnitt om påtvungen kollegialitet ( Kap 5.9).

*Nå prøver vi å sette sammen lærere i verkstedene sånn at noen som er uerfarne, kommer sammen med noen som har erfaring. Jeg synes det er viktig å bygge opp en grunnlagskompetanse hos alle sammen. Det er viktig å utnytte kompetansen i personalet, men også at de deler på den. Jeg synes det er veldig viktig at lærerne fremstår som trygge på det de gjør og at de kan begrunne valgene overfor foreldrene. Som rektor vil ikke jeg akseptere at vi ikke har et godt rykte! Landet skole skal være anerkjent som en god skole, og det må jeg prøve å jobbe for i personalet. Jeg må være entusiastisk og prøve å se en skole "der fremme".*

Gjennom samtalene med rektor og med teamlederne kommer det fram at det å lære av andre erfarne lærere er en gjennomført strategi som vi kan sammenligne med mesterlære. Senere i analysene kommer vi tilbake til dette gjennom drøfting av mesterlære (Kap 5.3). Når det gjelder kompetansen i personalet, har hun nyttet en strategi for å utnytte og dele kompetansen (kap. 5.6). Denne strategien virket ikke så godt første gang de prøvde, men noe er på glid i organisasjonen (rektor)

*Hvis du kommer på besøk til oss, tror jeg du vil like å få se noen spennende prosjekter, spesielt kunst- og håndverksprosjektet og musikkopplegget. Dere kunne kanskje få noen gode ideer hos oss, til gjengjeld for at jeg har tatt med meg så gode erfaringer fra Fjellet. Vi er stolt av satsningen på "Positivt skolemiljø", som har gitt oss en kjempeutvikling på musikkområdet.*

Landet skole er valgt til bonusskole på grunnlag av arbeidet med to områder:

- 1) Verksteder i praktisk-estetiske fag i aldersblandede grupper
- 2) Trinnvis norskopplæring i aldersblandede grupper

Verkstedene har slått rot i personalet, til rektorens glede. Den trinnvise norskopplæringen kaller de en "norsktrapp". Ifølge rektor startet de arbeidet med den fordi hun så at det var litt tilfeldig hva slags resultater de fikk på ulike trinn. Systemet de utviklet skulle ivareta alle elevenes individuelle behov på en bedre måte.

Hovedprioriteringene fremover for skolen er nå

- 1) Systemtenkning i forhold til basisfag
- 2) Satsning på kunst - og håndverksfag / kulturdimensjoner noe som i praksis skjer gjennom prosjektet "fantasidesign" i regi av Norsk Form. (Finland, Danmark og Norge er med.) Det har vært skolering for lærerne, men dette året gjelder skoleringen for elevene.

- 3) Ett klassetrinn vil i år arbeide systematisk med elevsamtaler. Trinnet har fått noe mer ressurser enn de andre for å prøve ut.

*(Fra skolens styringsdokumenter)*

I ledelsen arbeides det for å stå for felles holdninger og ha de samme reaksjonsmønstre, slik at lærerne oppfatter ledelsen som et samlet lederteam. Lederne må være helt oppdatert om det som skjer i utviklingsprosjektene for å kunne støtte lærerne. Og lærerne må være samstemmige i forhold til foreldre, for det gir trygghet utad, hevder hun. Det er viktig at det er ledelsen som informerer foreldrenes arbeidsutvalg grundig om ulike nye tiltak. Det er lærerne som må informere i klassene, det viser at foreldre skjønner at lærerne vet hva de snakker om (rektor).

*Nå holder vi på med et opplegg for norskundervisningen. Vi lager et nytt system som ivaretar den enkelte eleven bedre. Vi tester alle, følger dem opp og gir kurs til dem som trenger noe ekstra, og i perioder deler vi elevene i grupper og gir opplæring slik at alle skal få det de trenger.!*

*Foreldrene var litt skeptiske til å begynne med, men nå er de veldig fornøyde. Det er veldig viktig å informere foreldrene grundig, og at det er lærerne som står for informasjonen, så foreldrene skjønner at de vet hva de snakker om. Vi prøver å bygge opp en trygghet i forhold til det. Men det er jo faktisk sånn at det er lærernes jobb å vite det! Det er ikke min jobb å lære lærerne. De har faktisk plikt til å holde seg à jour.*

Rektor skulle gjerne sett at de kunne løst opp hele klassestrukturen for å avvikle klassestyrerfunksjonen og innføre kontaktlærer og elevsamtaler med det samme (rektor).

*Rektornettverket i kommunen har blitt enige om at vi like godt kan starte med grupper og kontaktlærere og sånn allerede fra høsten av. Da er det jo bra å være tidlig ute og gjøre erfaringer. Før eller senere blir det fast ordning.*

Dette er en del av lærerne ikke helt enig i. De syns at utviklingstakten er for rask, og det sier rektor noe om selv, også: ” ... de føler at jeg 'pusher' på litt mer...det kan hende jeg er alt for kjapp, det vet jeg ikke..... ” (rektor).

*Av og til syns jeg skoleverket i alt for mange sammenhenger skal ha så god tid på alt! Men den dagen de sier: "Nå har'a begynt å mase", da tror jeg at den dagen skal jeg slutte. Hvis jeg som rektor setter meg ned, syns alt er såre vel og lar personalet drive og gjøre som de vil, da har jeg som rektor utspilt min rolle!*

Mulford, (kap. 3.2) er opptatt av en balanse i forholdet mellom kontinuitet og utvikling. Dette er ett av de dilemmaene rektor selv er opptatt av, men samtidig som hun er opptatt av utvikling, syns hun at personalet trenger vel mye tid. Når noe nytt skal innføres, er lærerne veldig opptatt av at de skal være med helt fra bunnen av å drøfte og planlegge, hevder hun: ”... men vi jobber og bruker mye tid på det å få dem med på tankegangen,... Jeg bruker mye en metode i personalet der vi går sammen i små grupper og kommer med forslag: ”Tenk! Presenter ideene deres! Hvilke forslag går vi videre med? Og så kan de komme tilbake og gå i nye grupper og diskutere” Det er en arbeidsform som passer veldig bra for personalet. Da er de aktive. (rektor). Hun forteller at det er en del som ikke sier noe, og som ikke er aktive i hele gruppen, men når de ikke er flere enn fem, så er alle aktive (rektor).

*Har du besøkt skolen på Brygga? Det var virkelig verdt å sende lærerne dit! Det var mye å hente der. Alle var der i tur og orden, og etterpå holdt vi seminar på et hotell i nærheten. Når vi skal starte med noe, så sender vi folk litt sånn rundt omkring, så vi får se: ”hva er det de tenker”, og så lager vi et utviklingsområde for neste år. Akkurat nå er det en organisering med basisgrupper, kontaktlærer og elevsamtaler vi jobber med. Vi henter litt inspirasjon her og der.*

Det å gjøre besøk til andre vellykte skoler er en tydelig utviklingsstrategi som er i tråd med intensjonene i statens kompetansesatsning (5.6). Nettverk mellom skoler, formelle og uformelle nettverk mellom ledergrupper og lærergrupper nevnes i intervjuene. Det skaper inspirasjon og lyst til å sette i gang med nye ting. Likevel er det slik at man ikke bør gjøre alt man har lyst på, sier en av teamlederne. ”Mange lærere er slitne” (teamleder 1)

*Vi har jo blitt bonuskole! Men hvis jeg skal lykkes som rektor, både i forhold til bonuskole og det daglige arbeidet, så må det være noe som jeg kan få personalet med på. Jeg lykkes aldri, hvis ikke jeg klarer det! Jeg må klare å spre troen på at en skole alltid kan bli bedre.*

Skolen har en styringsgruppe som består av rektor, de to undervisningsinspektørene og to teamledere (av og til også prosjektledere for enkelte områder). Rektor anser gruppa som en styrings- og utviklingsgruppe. Når medlemmene av styringsgruppa, der teamlederne er med, drøfter utviklingstiltak, forteller rektor at hun prøver å tenke fremover og tenke prosesser, og at hun har prøvd å si ”Kan vi ikke gjennomføre den prosessen i styringsgruppa nå, sånn som vi har tenkt at den skal være personalgruppa? Så er dere med, så har dere de samme motforestillingene og de samme tankene og de samme spørsmålene”. Det blir en frustrasjon for rektor når hun syns de har hatt en ”kjempefin prosess” i styringsgruppa, men teamlederne ikke får til å gjennomføre samme prosessen i teamene sine. Rektor opplever ikke at

teamlederne har autoritet på teamet. ”Jeg klarer ikke å se hvordan jeg skal få teamlederne til å tørre å stå fram på teammøtet...det er noe av det som sitter igjen: med at du må ikke komme og tro at vi på styringsgruppa kan sitte og bestemme noe, eller legge noen føringer. Og de tør ikke si at styringsgruppa, nå har vi—nei..... ” (rektor). Teamlederne hevder i intervjuene at de føler seg som ledere i styringsgruppa, men som lærere i teamet (kap 5.4.1). Her undrer vi på om det er en slags ”usynlig kontrakt” (Berg, kap 3.1.2) som spiller en rolle: Medlemmene i styringsgruppa kan få holde på med sitt, men teamet bestemmer over undervisningen og det som skjer i klasserommene. Teamlederne havner mellom ”barken og veden”.

*Nei, jeg må visst avslutte denne mailen. Det står en ”delegasjon” av lærere utenfor her og vil snakke med meg. Har en liten ide om hva det gjelder: ”Hvor skal vi ta den tiden fra”. Det blir jo å forklare nok en gang at det er ikke mer som skal gjøres: det skal gjøres på en annen måte! ”Det er nok mange kan oppfatte at jeg kan være utålmodig, og at jeg kan fremstå som at det er mine tanker og ideer som skal fremføres, det kan godt være at personalet opplever at det er slik det er, men jeg synes at det er en skoleleders oppgave å være en pådriver og drive skoleutvikling.*

*Kjære Elsa, det var så hyggelig å høre fra deg! Man blir jo aldri ferdig med de gode, gamle lærerkollegene, og de gode, gamle erfaringene... det er jo dem som gjør at vi er den vi er i dag!*

*Mange hilsener fra R*

Rektors intervju var svært innholdsrikt, i alt 20 tettskrevne sider, og våre replikker var relativt korte og få på disse sidene. Det betyr at de inneholdt svært mye informasjon. Rektor definerte i starten hva hun mente var viktig lederkompetanse. Temaene er ikke rangert, men kommer i den rekkefølge de ble nevnt.

- 1) pedagogisk drift
  - 2) økonomisk drift
  - 3) må kunne litt av alt
  - 4) personalbehandling
  - 5) organisering
  - 6) praktisk drift (bygninger, utleie innkjøp, ulike henvendelser til skolen)
  - 7) arbeidsfordeling/delegering i ledelsen
- (rektor)

Vi kommer tilbake til flere av disse områdene senere i kapitlet.



## 5.2 Utsagn om kompetanse

*... Du er nesten som et svart skjørt, du skal kunne litt av alt...*

*Rektor*

Vi spurte alle i styringsgruppa hvordan de ville definere kompetanse. Slik vi opplevde det, var begrepet *kompetanse* et ord som generelt ikke var mye brukt. Vi startet med undervisningsinspektør og assisterende rektor. Som nevnt, hadde vi sendt en intervjuguide på forhånd. Spørsmålet om kompetansebegrepet ser ut til å ha satt i gang en tankeprosess spesielt hos assisterende rektor, som var den første vi intervjuet: *"Kompetanse det er mye. Det er ferdigheter, og innsikt og evnen til og bruke den innsikten man har. I ulike situasjoner og på ulike måter"*. Når hun skal definere hva slags kompetanse som er særlig viktig for lærere, er hun opptatt av at lærerne skal ha fagkompetanse, men også at *"de kan håndverket sitt, at de er gode klasseledere"*. Lærerne må ha et elevsyn som innebærer *"at de skjønner når de må endre 'peden' sin"*. Vi tolket dette til at hun her omtaler den pedagogiske praksisen. Hun presiserer at man må endre seg *"ikke fordi jeg gjør det dårlig, men for å få det enda bedre til."*

Undervisningsinspektøren bruker en definisjon som ikke er langt unna det man kan finne om begrepet i en ordbok: *"Kompetanse er om man er skikket til den stillingen man har"*. I samtalens løp faller det naturlig å komme inn på personlig kompetanse. Begge de to medlederne omtaler spesielt rektors kompetanse. *"Rektor har kompetanse i å drive utviklingsarbeid. Rektor står sterkest som pedagog. Rektor har kompetanse på å lede personalet, synes jeg - - Hun er ganske glødende og ivrer og er veldig engasjert i det hun gjør."*

*Hun er absolutt en pådriver for prosjektene, og for aldersblandede grupper."*

Undervisningsinspektøren er opptatt av egen kompetanse. *"Jeg følte at jeg hadde bruk for lederkompetanse. Det jeg har fått av opplæring har vært nyttig, men jeg kunne trengt litt mer. Enkelte ganger føler jeg at dette burde jeg visst litt mer om, vært litt flinkere til, og i forhold til personalledelse kunne jeg trengt litt mer kompetanse, men andre ganger så føler jeg at jeg har en god kompetanse til å takle elever"*. Men hun hevder at de tre i ledelsen utfyller hverandre godt *"vi har liksom funnet våre områder"*. Når det gjelder lærerne, sier hun at de bør føle seg trygge i de oppgavene de skal løse: *"Vi prøver å sende folk på"*

*eksterne kurs og faglig oppdatering når vi trenger det*". Dette dreier seg om individuelle kurs.

Ingen av sitatene ovenfor indikerer at lederne oppfatter kompetansebegrepet som noe som er distribuert. I første omgang presenterer de et syn som tyder på at de oppfatter kompetanse som personlig og individuell. Det kan ha sammenheng med utformingen av intervjuguiden vår, eller at vi ikke har gode nok oppfølgingsspørsmål, slik vi ser dette i ettertid. Antagelig skyldtes dette at vi ikke var nok bevisste på begrepet.

Teamleder 1 starter med å beskrive sin formelle kompetanse. Hun er førskolelærer med pedagogisk tilleggsutdanning for småskolen.<sup>13</sup> Grunntutdanningen ga ikke god nok kompetanse til å undervise i skolen. På spørsmål om hva som er viktig kompetanse for henne som lærer, sier hun at det er et vanskelig spørsmål. *"Jeg synes det er viktig å være tydelig, å være tydelig lærer, tydelig voksen i klassesituasjonen."* Hun kommer inn på de mer konkrete arbeidsområdene: *"Nå har jeg vært gjennom fire år (småskolen, forf. anm.) og lært litt hvert år, og jeg tenker at når jeg begynner med fire nye år, skal jeg forandre meg på ulike områder."* Når vi spør hvorfor, sier hun at hun har lært gjennom erfaring, *"Jeg føler at vi har blitt gode på det vi har snakket om nå, det med å få satt i system lese- og skriveopplæringa. Også har vi vært ganske gode på å få gjennomført verkstedene selv om vi ikke har vært motivert for det"*. Teamleder 1 er opptatt av den læringen som skjer i et praksisfellesskap. Dette kommer vi tilbake til senere i kapitlet.

Teamleder 2 tenker på sin egen posisjon som leder når hun sier: *"Kompetanse i forhold til en teamlederstilling,--- da må en jo ha egenskaper som gjør at en er en god teamleder, som det å lede, komme fram til løsninger og enes om ting i diskusjoner. Å være fleksibel er kjempeviktig i lærerjobben. Man trenger å være åpen for nye ideer. Som klasseleder må en ha personlig kompetanse: da tenker jeg på å være tydelig og være en god leder,...se den enkelte elev... Å være klasseleder går på personlige egenskaper også, da. Det går jo litt på hvordan man er som type og—"* Hun er svært opptatt av faglig kompetanse, og at den utnyttes til felles beste. *"Jeg synes ikke vi har blitt flinkere til å utvikle og bruke den kompetansen den enkelte har..."*(teamleder2).

---

<sup>13</sup> PAPS 1 og PAPS 2

Rektor hadde gjort seg opp en mening da vi møtte henne noen uker etterpå: ”*hvis det er lederkompetanse, må den spenne ganske vidt, fra pedagogisk kompetanse og økonomisk kompetanse, til personal og organisering, så det er veldig vanskelig å gi noe enkelt svar på det, men jeg tror at du er nesten som et svart skjørt, du skal kunne litt av alt; men noen områder blir viktigere enn andre...og jeg syns jo at det å kunne se langsiktig i forhold til pedagogikk er viktig, og det å kunne se framover og se muligheter.*”

I teoridelen trakk vi fram to hovedperspektiver som aktuelle når det gjelder operasjonalisering av kompetansebegrepet: Løvlies tredeling og DeSeCo's arbeid med definisjoner av kompetanse. Gjennom vårt eget analyseskjema prøvde vi å identifisere de ulike oppfatninger: hvordan snakket de om kompetanse? Var den individuell eller distribuert? Sitatene i denne delen har en hovedvekt på beskrivelse av kompetanse som noe individuelt. Vi har funnet mange eksempler på personlig kompetanse. Vi har også sett operativ kompetanse, som ikke nødvendigvis er individuell. Vi trekker fram utsagn som tyder på at de gjennom utførelsen av arbeidet baserer seg på kompetanse som distribuert. Vi vil presisere at det vi sier om læring i dette kapitlet, gjelder det vi har hørt om lærerarbeidet på skolen fra ledelsen, styringsgruppa og det vi har blitt fortalt fra enkelte team på skolen.

### *Utsagn som indikerer distribuert kompetanse*

*“Lagånd er uttrykk for distribuert kompetanse og lærerens kompetanse skyldes kollegers støtte og innsats og er avhengig av velvilje og samarbeid fra elevene.”*  
*Lars Løvlie*

Løvlie sier:” *Individuell kompetanse er ikke så individuell likevel, men beskriver læreren i lys av fellesskap, kommunikasjon og samarbeid.*” Den distribuerte kompetansen vil da kunne vise seg ved deltagelse og læring i nettverk, lagarbeid og solidaritet, gjensidig støtte og inkludering i fellesskap. Disse egenskapene viser seg gjennom lagånd.

Blant utsagnene våre er det ikke så lett å finne sikre uttalelser som indikerte distribuert kompetanse, men vi har likevel en formening om at den finnes implisitt i materialet. Finner vi lagånd på skolen? Er det et støttende kollegaklima? Når rektor og lærere snakker om det som skjer på skolen, sier de ofte *vi*. Rektor sier nesten alltid *vi*, både når hun snakker om seg

selv, om lærerne, styringsgruppa og resten av ledelsen. Litteratur om skoleutvikling har gjerne fremhevet viktigheten av å utvikle en ”vi-følelse” i personalet. ”Vi har forsøkt å arbeide veldig systematisk med norsken og laget et felles grunnlag i forhold til hvordan vi tenker oss at et barn utvikler seg individuelt, og i forhold til hva vi forventer på ulike alderstrinn..... Det arbeidet har vi vært sammen om. Vi holder fortsatt på med å bygge opp norskkompetansen på forskjellige områder. Jeg synes vi er veldig gode på grunnleggende og begynnende lese- og skriveopplæring. Vi har veldig bra resultater med de yngste elevene. Men jeg opplever vel egentlig at utfordringen i lærergruppa er å lede dem inn i at det vi utvikler er trygt, det står vi sammen om, det er noe vi skal prøve ut sammen, og det er ingen som blir stående helt alene her-- nå prøver vi!

Det har noe med trygghet å gjøre, - i det kjente og det kjære .....Og i forhold til norskfaget, så syns jeg at vi nå har veldig aksept for det som utvikles. Nå har de blitt trygge på det, og det ingen som ikke vil ha førsteklasse. De vet hvordan det skal legges opp, for nå har vi et fast fundament og det skal vi bruke” (rektor). Vi tolker dette som et ønske om en skolekultur der alle tar felles ansvar og som er preget av lagånd.

Begge teamlederne uttrykker seg ofte i flertall, noe vi ser eksempler på gjennom mange ulike utsagn, eksempelvis: ” ...det er noe vi savner i hverdagen ... vi har blitt flinkere ... hvordan vi skal bruke... .. vi fikk ikke satt det i system..... så utarbeidet vi målskjemaene..... Men vi snakker om ting, altså det å lese aviser og lærerblad, hvis det er noe interessant der,...”(teamledere 1 og 2).

Løvlie (i Kvernbekk 2005:141) sier om lærerkompetanse at den kan beskrives i lys av fellesskap, kommunikasjon og samarbeid. Dette finner vi også eksempler på: ”... det å lede, komme fram til løsninger og enes om ting i diskusjoner ... det blir å heve en felles forståelse av hva vi legger i prosjektene våre”(teamleder 2). En av de tre kjernekompetansene som DeSeCo (Kap. 3) beskriver, er å ”Delta og fungere i heterogene sosiale grupper” (Knain 2003). Vi synes vi ser eksempler på det. I ettertid opplever vi at Landet skole ser ut til å være preget av lagånd og fellesskapsfølelse. Løvlie sier: ”Man må se på relasjonen som et fenomen eller egenart. Bevisstheten og verden i et gjensidig forhold. Individet har kompetanse på flere steder, som for eksempel i klasserommet, biblioteket, eller på Internett. Kompetansen er ikke under huden på personen, men ligger der ute... Distribuert identitet er å være til stede i kretsen av kunnskap, innsikt og refleksjon, det knytter identitet til pedagogisk kultur, mot flerhet og forskjellighet (Løvlie 2005:133.

Vi hadde Dales kompetansenivåer med som teorigrunnlag da intervjuene ble gjennomført. Ved nærmere gjennomgang av materialet ser vi at skolen opererer i alle tre nivåene. Dokumentanalysen (kap. 4.1) viser at de arbeider på en måte som går utover K1 nivå ved at de konstruerer opplæringsprogrammer ut fra nasjonale planer. Både norskrappa og utvikling av verkstedundervisning er eksempler på at skolen opererer på K2 nivå. Rektor sier selv om utvikling av norskrappa: ”*Det arbeidet har vi gjort sammen*”. Vi lette ikke spesielt etter K3 nivå på skolen, men skolen har bygd opp arenaer for kritisk drøfting både gjennom team og på tvers av team.

### 5.3 Situert læring på Landet skole

*Da hadde vi en tanke som jeg fortsatt synes er god, hvor to lærere underviser på hvert verksted. En lærer som var god på området og en som synes det var morsomt å lære noe på det området, skulle være sammen sånn at den ene kunne lære av den andre. Da fikk vi utvikla personalet, og så skulle vi prøve på å rullere på det.*

*Rektor*

Vi har i teorikapitlet vist at det er nødvendig med andre tilrettelegginger når det er voksne som skal lære (kap. 2.2.3) Vi ser at Landet skole har gode forutsetninger for voksenalring. Det er et samarbeidende læringsklima, gode arenaer for planlegging, utvikling og læring og har stor innvirkning på etterutdanning. Men vi ser ikke noen helhetlig plan for kompetanseutvikling selv om vi forstår at det foregår mye kompetanseutvikling i organisasjonen. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet.

Vi opplever et paradoks: Ordet kompetanse eller kompetanseutvikling brukes nesten ikke i dokumentene vi har fått utlevert. Men når vi bruker det tidligere omtalte analyseskjemaet (kap 4.2), finner vi mange uttalelser om skolering, kurs, skolebesøk og nettverk, men ordet kompetanseutvikling er det stort sett bare intervjuerne selv som bruker under samtalen. Likevel gir dataene oss mye informasjon: det blir 8 sider med uttalelser om utvikling av kompetanse når vi samler alle uttalelsene i ett dokument. Dette blir for mye å gjengi her. I løpet av diskusjonen om hvordan vi best kunne bearbeide dette stoffet, og hvilke strategier eller føringer vi kunne se, dannet det seg et mønster som vi kunne kjenne igjen og som ga

mening til dataene. Det ledet tankene fram til ord som erfaringslæring, mesterlære, identitet og praksisfellesskap. Dette minnet oss også om forholdet mellom teori og praksis.

Etienne Wenger skriver i ”*Communities of Practice*” (kap. 2.2.1) om et begrepsperspektiv som gjelder teori og praksisfellesskap. Han bygger på fire premisser: 1) vi er sosiale vesener, 2) viten dreier seg om kompetanse med hensyn til anerkjente foretagender, 3) innsikt er et spørsmål om å delta i disse foretagendene, og 4) mening, som er vår evne til å oppleve det vi gjør som meningsfullt. Disse antagelsene ligger i grunnlaget for Wengers sosiale læringsteori. Læring skjer gjennom aktiv deltagelse i sosiale fellesskapers praksis, og menneskers identiteter konstrueres i relasjon til disse fellesskapene. (Wenger 1998:4ff)

Læring skjer i krysningen mellom fellesskap, praksis, mening og identitet. Det kan sies enkelt at læringen skjer gjennom å høre til i et fellesskap som utfører noe i en praksis, basert på erfaring, og gjennom dette konstrueres identiteter. Det er i lys av denne konstruksjonen vi best kan identifisere læring og kompetanseutvikling på Landet skole. I Kvale og Nielsens innledning til ”*Mesterlære: Læring som sosial praksis*” (1999) er nettopp *praksisfellesskap, læring gjennom handling, og tilegnelse av faglig identitet gjennom deltagelse i praksisfellesskap*, nevnt som tre av hovedtrekkene ved mesterlære. Videre sier de i samme artikkel: ”*I dag er mesterlæren i ferd med å komme i pedagogisk fokus. Det kan dels skyldes at en søker etter praktiske løsninger på aktuelle problemer i dagens skole og dens forberedelse til arbeidslivet. Den vanlige klagen over ’praksissjokk’ ved overgangen fra skole til arbeidsliv kan møtes med mesterlære i praksisfellesskaper*” (1999:31).

I tillegg til læring i praksis, ser vi at de ansatte lærer gjennom deltagelse i nettverk, ved skolebesøk, gjennom interne og eksterne kurs og gjennom erfaringsutveksling i grupper. ”*Så gikk vi konkret inn på klasseledelse. Vi hadde flere foredrag, og jobbet med det i grupper og så forsøkte vi å se hva vi kunne lære av hverandre... Vi satte sammen en lærer som var god på ett område og en lærer som synes det var morsomt å lære på det området*” (rektor). Dette er en synlig strategi for lærerne, noe som bekreftes av begge teamlederne. ”Jeg vet at rektor tenker mye på at man skal lære av hverandre” (teamleder 2). Som eksempel på hvordan kompetanse deles og utvikles på skolen sier teamleder 1: ”*I år har jeg delt 1. klasse sammen med en som har jobba i mange år, men som hadde 1. klasse for første gang i fjor. Da jeg begynte her i – 99, hadde jeg aldri jobba i skolen før. Jeg har lært mye av henne. Så selv om hun ikke har god erfaring på det jeg kan (1.klasse), så føler jeg at hun har lært meg mye som jeg kan videreføre... Hun har jo masse erfaring og er mer opptatt av fag*”

enn meg. Og jeg tenker ofte mer lek når elevene er små, at de skal leke inn fagstoffet, så der føler jeg hun har forandra seg fra hun hadde høyere klassetrinn”. Teamleder 1 opplever det også som en styrke at det er en førskolelærer og en allmennlærer som sammen har ansvar for en 1. klasse. Lærerne har ulik kompetanse og erfaring som utfyller hverandre, samtidig som de kan lære av hverandre og sammen øke kompetanse. I den mesterlæreteorien som har fokus på læringen, er det ikke slik at det kun overføres kunnskap mellom deltakerne, det utvikles også ny kunnskap. Når to personer med likeverdige, men forskjellig kompetanse møtes, har vi eksempel på at det vil utvikles ny kunnskap basert på deltakernes ulike kompetanse. ”Når læring skjer ved å delta, betyr det mellom anna at læring blir fremma av at dei som deltar har ulike kunnskapar og dugleikar” (Dysthe 2001:47) Det at partene alternerer ved å lære fra seg og å lære til seg er karakteristisk ved læringsforhold slik Cato Wadel hevder (2000: 30). Et læringsforhold er alltid en del av en sosial relasjon. Læringsforhold blir både påvirket av og påvirker mellommenneskelige forhold, som aktelse, tillit, følelser og motivasjon. Vi tolker utsagnene fra begge teamledere at de har snakket med lojalitet, aktelse og tillit om sine lærerkolleger.

### *Mesterlære ved Landet skole*

*"Det jeg savner med det jeg lærte fra lærerskolen er at det ikke er retta mot det som vi skal gjøre i klasser!"...*  
*( Teamleder 2)*

Teamleder 2 på Landet skole startet i sin første lærerstilling for få år siden. Overgangen fra å være student med bare ansvar for seg selv til lærer med ansvar for en klasse var svært vanskelig. ”Når man går ut fra lærerskolen har man lært veldig mye fag, men lite om å være klasseleder...ordet hadde jeg vel ikke hørt før jeg begynte å jobbe som lærer (teamleder 2). ”Det verste med å begynne å jobbe er at det er sånn forskjell på å være på lærerskolen, og plutselig... være sjef fra dag 1...kunne man tatt tak i ordet kompetanse...ferske lærere ...og gjøre en innsats i forhold til at overgangen blir bedre” (teamleder 2). Assisterende rektor sier i sitt intervju at de ansatte lærere som ikke hadde hatt erfaring med begynneropplæring i lesing og skriving. For å avhjelpe denne situasjonen lagde de et metodisk opplegg, slik at lærerne hadde noe håndfast som de kunne forholde seg til. Cato Wadel (kap 2.2.4) hevder at det foregår læring i alle typer organisasjoner og at denne læringen foregår i mellommenneskelige relasjoner. Dette har vi eksempel på, når teamleder 2 framhever

betydningen av som nyutdannet å komme i et miljø med andre lærere som man kan utvikle seg sammen med: ”når jeg tenker tilbake på de fem åra jeg har vært her, ... så har jeg lært masse om klasseledelse og om å ha en struktur ... av han jeg hadde klassen sammen med” (teamleder 2). Teamleder 1 kom som nyansatt lærer inn i et fellesskap med en erfaren lærer. Hun opplevde da at hun lærte ”en masse” gjennom dette læringsfellesskapet. ”Jeg mener at jeg har fått skoloring gjennom min kollega. Og vi bruker samarbeidstid på å snakke om det med kolleger” (teamleder 1).

Vi har andre eksempler på at mesterlære kommer til syne: Teamleder 1 uttaler: ”Hvis jeg skal fortelle litt om min egen kompetanse så har jeg førskolelærerutdanning og ett år i tillegg, PAPS 1 og PAPS 2<sup>14</sup>. Jeg følte ikke at vi fikk tilført så mye nytt (på PAPS) som vi kunne bruke i skolen. Fire år etter at jeg begynte å jobbe har jeg lært mye mer av kolleger (enn i utdanningen, forf. anm.)” (teamleder 1).

Fokus på at læring i økende grad blir sett på som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap, viser en økt erkjennelse av at innlærings situasjonen har mye større betydning for det vi lærer enn tidligere antatt. Endringene i synet på kunnskap (kap. 2) har åpnet for alternative måter å tenke omkring verdien av praktisk arbeid. Begreper som taus kunnskap, intuisjon og praktisk visdom inngår i den offentlige diskurs om kunnskap og kompetanse innenfor de fleste felt. (Jensen i Nielsen & Kvale 1999:8)

På Landet skole så vi flere eksempler på bevisst bruk av mesterlære som metode for utvikling av kompetanse (kap. 2.2.1.). Da skolen startet opp med verkstedpedagogikk, satte de sammen lærere fra ett praksisfellesskap som hadde erfaring med metoden, med lærergrupper fra ulike fellesskap, og de vekslet på hvem som arbeidet sammen slik at kompetansen kunne deles og utvikles i fellesskapet. Rektor sier at hun bevisst har prøvd å sette uerfarne lærere sammen med erfarne. Vi oppfatter dette som en strukturell måte å organisere lærerne på. Rektors antakelse var at det ville skje en læring i hele organisasjonen gjennom å ”rullere” personalet, det vil si å skifte samarbeidspartnere.

Begge teamlederne uttrykte som vi nettopp refererte, hvordan det følte å komme som nykommere. I forbindelse med emnet *situert læring*, som Wenger drøftet sammen med Lave

---

<sup>14</sup> Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, 2 halvårsheter



(kap. 2), skriver han om hvordan nykommere opptas i et praksisfellesskap, gjennom å kalle det *legitim perifer deltagelse*. I teorier om situert erfaring (1998:13) legger Wenger hovedvekten på dynamikken i hverdagen med improvisasjon og samspill, der erfaringen spiller en stor rolle i det å lære av hverandre gjennom det man gjør og det man snakker om. Wenger snakker om hvilke deltager- og læringsbaner nykommerne går gjennom på vei fra perifer til sentral deltagelse. På Landet ser vi nykommernes deltagelse og læring, men vi ser også at de har noe å lære bort til andre i et praksisfellesskap. Dette stemmer med det som uttrykkes i Lave og Wenger (2003:100), når de hevder at alles deltagelse i en viss forstand er legitim perifer, og at enhver til en viss grad kan betraktes som nykommer i et framtidig fellesskap i utvikling.

#### 5.4 Utvikling av praksis på Landet skole

*Når jeg lærer noe nytt, så er det for å endre praksis.*

*Assisterende rektor*

”Der findes forskellige opfattelser af praksisbegrebet” skriver Wenger, og videre at mange definerer praksis som handlinger som står i et motsetningsforhold til teori. Begrepet praksisfellesskap anvendes av Lave og Wenger til å beskrive subjektets deltagelse i et handlingssystem der deltagerne deler en felles forståelse av det de gjør og hva det betyr for deres liv og for fellesskapet.

Assisterende rektor syns at lærerne er for lite opptatt av å lære noe nytt og utvikle seg pedagogisk, og at de er for lite opptatt av å se nytteverdien av å tenke litt annerledes enn de gjør om elever og undervisning: ”Når jeg lærer noe nytt, så er det for å endre praksis. Og når jeg endrer praksis, så trenger jeg ikke ta bort noe. For da har jeg endra måten å gjøre ting på. Men hvis man lærer noe nytt, og ikke skal endre praksis, men skal gjøre alt det andre på samme måte hele tiden, så oppleves jo det som å få noe i tillegg” (ass. rektor) .

Lærerne ønsker ikke å endre praksis når de føler at de får enda mer å gjøre. Assisterende rektor problematiserer at lærerne syns de får mer å gjøre når noe nytt skal læres og innføres. ”Jeg er forbauset over hvor lite opptatt de er av å utvikle ”peden” sin, eller praksisen sin,

da” (ass.rektor). En mulig forståelsesmåte av dette kan være at assisterende rektor ikke opplever det daglige arbeidet som en situasjon for læring. Wenger sier at læring er en integrert del av vårt dagligliv, gjennom deltagelse i fellesskap og organisasjoner, men vi rår ikke over måter å snakke om de velkjente erfaringene på. Wenger drøfter hva som skal til for å understøtte læringen i et læringsfellesskap. En annen mulighet er at dette kan ha en sammenheng med hva Hargreaves sier om påtvunget kollegialitet: når tiltak blir påtvunget, blir ikke lærernes samarbeidsrelasjoner utviklingsorienterte, spontane eller frivillige. Alt som er obligatorisk kan friste til ”sabotasje” (1996:205).

Wadel hevder at i praksisfellesskap handler læringsforholdet om å utvikle, dele og videreformidle kunnskap, og at dette er identitetsskapende. (Wadel:100). Å skape identiteter gjennom deltagelse er en sosial prosess. I praksisfellesskapet forutsettes det egen innsats og initiativ. I følge Wadel medfører læringsprosessen ikke bare en endring i ferdigheter, men også en identitetsendring. Vi er usikre på hva som skjer av læringsprosesser i personalet da vi bare har intervjuet lærere som har formelt ansvar for utvikling av skolen. Assisterende rektor antyder noe når hun sier:” *Rektor er veldig utviklingsretta, hun vil at vi skal utvikle oss, og er en veldig drivende skoleleder. Og det er klart at det kan være slitsomt innimellom. Når ting alltid skal utvikles*” (ass. rektor).

Wenger (1998:13) skriver om sosial praksis at den handler om de måtene vi engasjerer oss i verden på, og forholder seg til hverdagsvirksomhet og situasjoner fra det virkelige liv. Dette utsagnet kan muligens forklare at vi opplever den kløften som kommer fram mellom ledelsens forventninger til læring og utvikling ut over det daglige arbeidet og lærernes læring i hverdagen. Ledernes hverdagsvirksomhet er knyttet til ledernetverk og påtrykk om utvikling fra styrende organer, mens lærernes hverdagsvirksomhet er knyttet til arbeid med team og klasseromsarbeid.

#### **5.4.1 Utvikling av identitet**

*Jeg liker tanken om at nye lærere skal få fadderordning, og tanken om at man har en som man er knytta opp mot og som man kan rådføre seg med.*

*Teamleder 2*

Våre identiteter forankres i hverandre og i det vi utretter sammen (Wenger 1998:89). I et praksisfellesskap skaper deltagerne nye identiteter ut fra sine nye perspektiver når

fellesskapet får nye medlemmer eller gamle forsvinner. Folk reforhandler sine innbyrdes relasjoner og deltagerformer i fellesskapet. Det er ikke slik at man bare har en identitet, men flere skiftende, avhengig av i hvilket fellesskap man til enhver tid deltar i (Ve:1999). Denne prosessen kan vi kjenne igjen i rektorintervjuet. Når rektor skifter mellom fortid og nåtid, kan vi tenke oss at hun henter fram erfaringene og identiteten som lærer, samtidig som hun er i identiteten som rektor. Dette viser seg i de dilemmaene hun kjenner på og stiller spørsmål ved: for eksempel om hun skal pålegge bruk av kollegaveiledning, eller om lærerne selv avgjør det: ”*Det var litt vanskelig, veiledning skal jo være frivillig, så jeg kom i et dilemma som leder*”(rektor). Enkelte motstridende uttalelser kan også tenkes å skyldes det samme. Et eksempel: Som lærer likte hun selv handlefriheten og at rektor ikke blandet seg opp i prosjektene til lærerne: ”*Jeg ønsker egentlig ikke å skulle være delaktig i alt*”, men som rektor vil hun være deltager i det som skjer: ”*derfor så har jeg tenkt at det er flott at ting kommer fra bunn, men rektor må alltid være involvert i det*”(rektor).

Dysthe (2001:64) refererer til Wenger og påpeker den nære sammenhengen mellom læring og identitet. Fordi læring påvirker den vi er, og hva vi kan gjøre, er læring en identitetserfaring. Vi kan si at læring handler om konstruksjon og utvikling av identitet. Wadel (2002:100) sier omtrent det samme: ”*Når læring finner sted i sosial praksis, så endrer læringen hvem vi er og hva vi kan.*” Da medfører læringsprosessen ikke bare en endring i ferdigheter, men også en identitetsendring. Identitet er et komplekst begrep.

Wenger hevder at identitet uttrykker hvordan vi snakker om at læring endrer hvem vi er, og hvordan læring skaper personlige historier om egen utvikling i konteksten av de fellesskap vi er en del av (1998:4). Han forklarer at det å være aktiv deltaker i sosiale fellesskap, bidrar til å konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskap. Vi ser eksempel på dette også fra teamlederne, når vi spør om de ser på seg selv som en del av skolens ledelse som representanter i skolens ”... *jeg føler jeg er en del av styringsgruppa, vi tenker jo utvikling der, også skal jeg ta opp det på teammøte... og det er jo ikke alltid like lett*” (teamleder 1).

Når teamlederne er i styringsgruppa, føler de seg som likeverdige medlemmer av skolens ledelse. De er i et fellesskap med særskilte oppgaver. Når de er tilbake på teamet er de i et fellesskap med andre særskilte oppgaver. Der føler de seg ikke som representanter for styringsgruppa, men som deltagere i et kollegafellesskap. Det er en vanskelig situasjon å være i, med til dels motsetningsfylte forventninger fra medlemmene i de ulike gruppene.

Rektor forventer at teamlederne etter styringsgruppemøtene skal presentere og stå fast på det styringsgruppa har bestemt. Men det skjer ikke alltid: *”Jeg klarer ikke å få teamlederne tørre å stå fram på teammøtet, de tør ikke si at styringsgruppa har bestemt noe”*(rektor). Før rektor sa dette hadde vi spurt teamlederne om hvordan de opplevde å være medlem av styringsgruppa, og fikk litt ulike svar: *”Jeg føler jo at jeg er en del av skolens ledelse når jeg sitter der i styringsgruppa, men når jeg kommer ut og er en vanlig lærer og går til undervisningen så føler jeg ikke det. Da er det rektor og inspektørene som er ledelsen”*(teamleder 1). Hun opplever at det er vanskelig å presentere nye tanker og ideer om utvikling: *”Det var kanskje noen som følte at det ble vanskelig for en og samme person og skulle være ’en av de på gølv’ som man kaller det, og en som også sitter sammen med ledelsen”* (teamleder 1). Den andre teamlederen sier noe annet om å komme tilbake til eget team: *”Da føler jeg meg som en del av ledelsen. Vi blir jo sett på som en del av ledelsen, vi som er teamledere”*(teamleder 2). Vi spør om det gjelder alle teamene: *”Jeg føler at på det teamet jeg har vært så har det vært egentlig veldig greit. Jeg har ikke hatt noen problemer med å være teamleder for mitt team. Jeg vet at det er stor forskjell på de teamene som er på skolen her”* (teamleder 2).

Wenger (kap 2.2.2) hevder at elementene mening, praksis, fellesskap og identitet er innbyrdes tett forbundne og gjensidig definerende. Vi mener at tekstene ovenfor eksemplifiserer at lærerne identifiserer seg med lærere i lærerteam og med ledelse i styringsgruppa. Hildur Ve<sup>15</sup> skriver om hvordan identitet oppfattes gjennom ulike tilnærminger. I det Weberianske perspektiv betones det romlige, nemlig at identitet hele tiden skapes innenfor et sosialt samhandlingssystem, der deltagerne danner oppfatning av hverandre. Aktørens identitet skifter med skiftende arenaer (1999:136). Identitet blir da oppfattet som et fenomen som ikke er stabilt, men varierende.

#### **5.4.2 Forhandling om mening**

*Når det kommer en ide, da blomstrer jo diskusjonen bra - -. Så teamet er jo ikke en sånn død gruppe som ikke sier noe.....*  
*Teamleder 2*

<sup>15</sup> (1999: Rasjonalitet og identitet)

Wenger viser til at praksisfellesskap ikke er noe statisk, eksternalisert fra situasjonen og menneskene i den. De er en integrert del av vårt dagligliv (1998:7). Når det kommer nye personer inn i et slikt fellesskap, endres relasjonene raskt, og relativt tidligere nyankomne, kan bli relativt veteraner. Dette fører igjen til at deltakerne skaper nye identiteter ut fra nye perspektiver. Praksis konstitueres gjennom en prosess som er i kontinuerlig utvikling og forhandling gjennom deling og meningsutveksling. Wenger skriver at *”praksisfellesskapene er et system av innbyrdes forbundne former for deltagelse, og derfor forplanter diskontinuitetene seg gjennom dem”* (1999:90). Det er da et grunnleggende spørsmål om å investere sin egen identitet og dermed om å forhandle tilstrekkelig mye kontinuitet til å opprettholde en identitet. Av intervjuene ser vi at det foregår meningsutveksling: *”Så vi har brukt masse tid de siste månedene på å diskutere hvordan vi vil ha det...”* (teamleder 2). Forhandling skjer i ulike fellesskap og i ulike hensikter på Landet. Teamleder 1 sier: *...” for oss lærerne har det vært mye diskusjon om vi skal fortsette med det tiltaket eller ikke.”* Teorier om mening prøver å forklare hvordan mennesker skaper egne meninger, ifølge Wenger (kap.2.2.2). Denne meningsproduksjonen henger grunnleggende sammen med spørsmål om sosial deltagelse og maktrelasjoner. Forhandlinger og diskusjoner på Landet skole kan etter rektors mening ta for lang tid: *”... nå synes jeg vi bruker lang tid, for hvis vi skal bruke mer enn 2-3 år på å komme noe videre i forhold til å samråde, så synes jeg at da begynner det å gå seint”* (rektor). Man kan gjøre seg ulike tolkninger om de to forskjellige opplevelsene og holdningene. Wengers utsagn om praksisfellesskap som systemer av innbyrdes forbundne former for deltagelse kan være en måte å forklare det på, slik vi har vært inne på tidligere: lærere føler seg som lærere i lærerteam. En annen innfallsvinkel kan være å se det som resultat av at det har utviklet seg subkulturer. Rektor har uttalelser som bekrefter at det er en del ulike meninger i kollegiet som kommer til uttrykk gjennom forhandling, deling og meningsutveksling. *”Så det er veldig mye to skritt fram og et tilbake. Men jeg tar den tida. Det har jeg lært meg, hvis jeg skal ha noen mulighet for å lykkes”* (rektor).

## 5.5 Individuell eller kollektiv kompetanseoppbygging?

*Da reformen ble innført, så var det veldig mye individuell kursing av lærere, de ble sendt på kurs hit og kurs dit. Som skole har vi veldig liten nytte av enkeltlærere på kurs i alle retninger, fordi vi klarer ikke å samle oss å få gitt tilbakemeldingen og få en virkning inn i skolen.*

*Rektor*

Denne uttalelsen passer godt til Senges påstand om at læring i mange tilfeller forveksles med kurs, informasjon eller få skolering. Disse aktivitetene er fjernt beslektet med å lære noe eller utvikle noe (1999:22). Men kompetanse er heller ikke en vare som kan importeres ved behov. Den må integreres i det lokale. Det er flere utsagn fra medlemmene i styringsgruppa som beskriver hvordan Landet skole øker kompetanse, lærer og utvikler noe nytt. Det som ikke fungerte bra, og som flere fremhevet, var å sende enkeltlærere på ulike kurs: ”*Jeg føler ikke at vi får gitt videre det vi lærer på det kurset til resten av personalet - vi har ikke fått det til. Vi kunne blitt bedre på å kurse de andre i det en er god på sjøl*” (teamleder 1). Utsagnene viser at både rektor og lærere opplever at det å sende enkelte lærere på utvalgte kurs gir dårlig uttelling. De er klar over at de ikke får samlet seg og brakt kunnskapen videre.

”*Jeg synes ikke vi har blitt flinkere til å utvikle og bruke den kompetansen den enkelte har... Når vi får kurs for å utvikle enkelte i personalet, er viktig å sette av tid til å lære det videre*” (teamleder 2). Det oppfattes både vanskelig å utveksle internt eksisterende kompetanse og dele ny kompetanse med hverandre. Vi ser et ønske om å dele og utvikle en kompetanse som er distribuert i fellesskapet.

Vi leter ikke bare etter distribuert kompetanse i intervjumaterialet, men ser også om vi finner distribuert kompetanse i de organisatoriske strukturene for hvordan arbeidet tilrettelegges, hvilke styringsfunksjoner som benyttes og hvordan man bevisst søker å øke den felles kompetansen. Det som kommer tydelig fram i vår undersøkelse, er hvordan man trekker på andre skoler og andre fellesskap, både formelle og uformelle, for å få inspirasjon til å heve skolens felles kompetanse. ”*Jeg synes det var interessant å se hvordan de gjorde det der. Man får mange nye inntrykk og impulser, men så gjelder det å prøve å få gjort det om til sitt eget. Så hadde vi en hel dag på hotell hvor vi jobba videre med det vi hadde opplevd. Det går jo ikke an å bare sette i gang med det samme her*” (teamleder 1). ”*Vi har vært veldig ivrige på å tenke på neste år. Hele personalet har besøkt en annen skole for å se hvordan de driver det i forhold til basisgrupper*” ... (teamleder 2).

”*Vi snapper opp en del ideer fra andre skoler og diskuterer det på team*” (teamleder 2). I ”*En skole i bevegelse*” (Dahl, Klewe og Skov : 2004) beskrives at enkelte skoler framstår som gode eksempler og viderefører sine erfaringer med utviklingsarbeid.

Demonstrasjonsskolene er også aktive til å bringe erfaringer videre. Dette skjer på Landet skole, de reiser bort og lærer selv, og de lærer til andre. ”*Du blir jo mye mer ivrig med en*

*gang du har vært på skolebesøk. Det følte jeg, men på veien videre var vi kanskje ikke like flinke til å holde fokus, eller til å ta tak i det vi hadde lært . Jeg synes det var viktig at alle dro opp dit, og at ikke bare styringsgruppa dro opp og formidlet det til oss senere”*

(teamleder 2). Både i intervjuene og gjennom dokumentanalysen kommer det likevel fram, at til tross for en nærmest samstemmig enighet om at å sende personer enkeltvis på kurs ikke tjener skolen som helhet, så skjer det faktisk i likevel i ganske stor grad (Styringsdokumentene).

## 5.6 Rektors tanker om utvikling av Landet skole

*Vi må aldri slå oss til ro med at dette her er bra nok, ... det vi gjennomførte i dag er bra nok for i dag, men vi kan ikke stoppe med det.  
En skole utvikler seg ikke mer enn en lærer går på selvdriфт. Jeg som rektor må ikke holde i alle trådene. Og derfor så har jeg tenkt at det er flott at ting kommer fra lærerne, men rektor må alltid være involvert i det. Rektor*

Når rektor sier at skoleutvikling er avhengig av at lærerne går på ”selvdriфт”, mener hun antagelig at lærerne må være motivert og inneha nødvendig individuell kompetanse. Senge (kap.2.3.1) er opptatt av både den enkeltes personlige læring og utvikling av felles ståsted for medlemmene. Individuell læring garanterer ikke organisatorisk læring. ”Men uten individuell læring skjer ingen organisasjonslæring” (kap 2.3.1). Organisasjonens ånd må fremme personlig vekst, utvikling og læring slik at individene kan oppnå resultatene de ønsker. Vi tolker rektors utsagn det som en tillit til at lærerne også kan lede utviklingsarbeidet selv. Dette kan indikere at ledelse er *distribuert* på skolen, noe vi også tolker ut fra ledelses- og samarbeidsstrukturene vi får beskrevet.

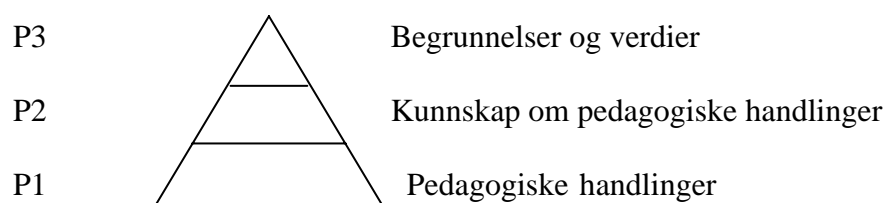
Et av spørsmålene vi stilte til rektor, var hvordan ledelsen hadde arbeidet med kompetanseutvikling i både lederteamet og personalet. De svaret vi fikk dreide seg om lærernes opplæring. ” Vi har forsøkt ulike varianter. Da reformen kom var det veldig mye individuell kursing av lærere. Jeg synes personlig at vi som skole har veldig liten nytte av enkeltlærere på kurs i alle retninger, fordi vi ikke klarer å samle oss og få tilbakemeldinger og få noen virkning inn i skolen” (rektor).

Vi finner utsagn som indikerer de ulike tiltakene og metodene som brukes i kompetanseutviklingen på Landet skole. De foreligger ikke i form av en nedtegnet strategi for kompetanseutvikling, men ser ut til å være resultat en pragmatisk tilnærming i forhold hva "som virker". Man "sender folk litt rundt", "... snapper opp ideer", bearbeider og gjør materialet til sitt eget. Selv om det ikke er skriftlig nedfelt, mener vi likevel å se et mønster og vi finner også begrunnelser når vi analyserer materialet under ett. Vi har tolket og kategorisert det vi så og hørte. Rektors strategi ser ut til å være

- \* å skape trygghet i personalet gjennom klare begrunnelser for pedagogiske valg.
- \* å heve individuell kompetanse gjennom å la lærere lære av dyktige kolleger
- \* å heve felles kompetanse gjennom besøk på andre skoler
- \* kollektiv opplæring

Vi eksemplifiserer disse kategoriene:

- \* Å skape trygghet i personalet gjennom klare begrunnelser for pedagogiske valg.  
*"Samarbeidet i nettverket gir meg en trygghet i forhold til å møte personalgruppa, hvis det er ting som er vanskelige og som kan bli et problem. Men det er jo det samme som jeg ønsker at lærerne skal få i forhold til spørsmål utenfra, fra foreldrene, for eksempel om hvordan vi driver det på vår skole: 'Hvorfor gjør du sånn?' Begrunnelser for det vi gjør er vår ryggrad"* (rektor). Vi ser at lederne på Landet arbeider grundig med begrunnelser og felles forståelse i forhold til skolens utviklingsprosjekter. Dette er en bevisst strategi, ikke bare for å gjøre personalet mer kompetent, men også skape trygghet for hva skolen står for, både i personalgruppa og utad mot foreldrene. Lars Løvlie's analysemodell (1983) av begrepet *praksis* handler blant annet om begrunnelser. Hans illustrerende figur har tre nivåer: det laveste P1 er selve den pedagogiske handlingen, P2 er nivået der man akkumulerer kunnskap fra egne og andres erfaringer og fra teori. Det tredje nivået, P3, innebærer etiske og politiske begrunnelser og rettferdiggjøring av praksis.



Figur 5.3: "Praksistrekanten". Løvlie i Handal, G og Lauvås, P (1983)



Det vi har beskrevet i pkt. 5.3 om læring i personalet på Landet skole, dreier seg mye om læring som er individuell. Arbeidet med felles begrunnelser og trygghet ser derimot ut til å være en kollektiv form for kompetanseutvikling. Rektors uttalelse om *å få utviklet hele personalet* (rektor) kan oppfattes som å støtte den antagelsen. Vi finner en blanding av individuelle og kollektive kompetanseutviklingstiltak på Landet skole:

\* Individuell kompetanse heves gjennom å la lærere lære av andre dyktige kolleger: *”Jeg vet at rektor tenker mye på at man skal lære av hverandre. Hvis jeg skulle ha 1 .klasse, så hadde jeg fått med meg en som hadde erfaring med lese- og skriveopplæring på begynnertrinnet”* (teamleder). Lærerne oppfatter at dette er en metode rektor synes er viktig for å utvikle personalet. Rektor sier selv at det er viktig både å utnytte kompetansen i personalet og at de deler den (5.1).

\* Felles kompetanse heves gjennom besøk til andre skoler. I følge assisterende rektor brukes skolebesøk som metode for skoleutvikling. Lærere sendes til skoler som de kan lære noe av innenfor spesielle områder. Av intervjuene virker det både som dette er en strategi som brukes mye, og som skaper begeistring og engasjement i personalet. *”Hele personalet var på en skole i et annet fylke og så på hvordan arbeidsplaner fungerte der. Og så var vi på et hotell dagen etter og fortsatte med hvordan vi skulle jobbe med arbeidsplaner hos oss. Og det var jo en absolutt kompetanseheving. Vi opplever at de får en glød når de kommer ut og ser skoler og hvordan andre kan gjør det. Der lærte vi mye, og det var etter de skolebesøkene at vi fikk ideen til å begynne med norsktrappa<sup>16</sup>, enda de ikke drev med det der”* (undervisningsinspektør).

I rapporten fra Dahl Klewe og Skov (2004) kommer det fram at skoler som er kollektivt orienterte, besøker andre skoler og at det er stigende tendens til å lære av hverandre. Alle de vi intervjuet, beskrev spesielt et skolebesøk der alle deltok. I tillegg til skolebesøket ble det gjennomført felles oppfølgingsseminar for å tilpasse det de hadde opplevd og lært til egen skole. *”Når en skole vurderer om de skal ha med bare noen enkelte eller hele personalet når de starter med nye ting, bør alle være med i stedet for bare å få ”det tredd ned over hodet”. Det er på en måte kompetanseheving hos alle det. Kunne være med å lufte tanker og ideer underveis”* (teamleder 2). Teamlederen sier at det gir best læringsutbytte når opplæringen foregår i fellesskap. Da skapes det en felles forståelse. Undervisningsinspektøren sier at da

<sup>16</sup> En trinnbasert undervisningsplan i norsk

de kom tilbake, ”...så ble de så oppglødd.” Av intervju og styringsdokumenter går det fram at det har vært flere andre skolebesøk som har bidratt til kompetanse og motivasjon.

\* Kollektive opplæringstiltak for å fremme utvikling av skolen

”Og vi gikk inn på norsk, fordi jeg syntes det var litt tilfeldig hvilke resultater vi hadde. Jeg synes det var noen klassetrinn som fikk veldig store problemer oppover, og da tror jeg at det har noe med grunnopplæringa å gjøre. Da vi gikk inn og så nærmere på det, så var det i bunnen det mangla noe, sånn at...”(rektor). En av strategiene rektor sier at de bruker for å få til skoleutvikling innebærer en vurdering av situasjonen: ”Hvor er det vi svikter?”. Dette spørsmålet lå til grunn for at Landet skole startet med det norskprosjektet de kaller for ”Norsktrappa” (kap 5.1). Resultatene i norsk var blitt dårlige i noen klasser, og rektor antok at det hadde noe med lærernes kompetanse i forhold til grunnopplæringa. Rektor fortalte at de hadde hatt eksterne forelesere, arbeid i teamene og fått fram all erfaring om temaet på skolen. Systemet utviklet hele personalet i fellesskap. Det skulle være så oversiktlig og forståelig at alle lærere kunne være trygge på å videreformidle både innhold og planer på en god måte. Vi mener dette er et eksempel på en utvikling i relasjon til Dales kompetansenivå K2 (kap. 3.)

Hun viser også til et annet eksempel på kollektiv opplæring: begrunnelsen for å utvikle veiledningskompetanse på skolen. Skolen hadde ”...et veldig umodent personale, som hadde problemer med klasseledelsen sin, noe som skapte veldig mye uro og utrygghet i elevgruppa”(rektor). Med bakgrunn i denne utfordringen ble det holdt kurs for hele personalet i veiledning, som endte med en 3-vektalls veiledningsutdanning. Hele den pedagogiske utviklingstiden ble brukt til å bygge opp veiledningskompetansen. Hensikten var å gjøre lærerne mer kompetente til å møte og samtale med elevene. Deretter arbeidet de videre med å bli bedre i klasseledelse, og de hadde flere foredrag av eksterne forelesere om dette på skolen. Deretter arbeidet alle i grupper for å lære av hverandres erfaringer i klasseledelse.

Vi ser også at det gjøres felles utviklingstiltak sammen med flere skoler samtidig. Rektor beskriver at ”Vi hadde skolering for å prøve å få til kompetansebygging i forhold til hele gruppa.”... (rektor). Denne gruppa dreier seg ikke bare om Landet skole, men alle kommuneskolene. ”Og det er klart at vi gjør det vi har blitt enige om dette i ledernetverket. Vi har snakket om at neste år må vi bygge opp lærerkompetansen sånn at de blir trygge som

*kontaktlærere*”(rektor). Dette blir å søke en blanding av personlig og distribuert kompetanse, og hun sikter vel også etter operativ kompetanse på egen skole.

## 5.7 Demokrati og medvirkning på Landet skole

”Skoleledelsen har en viktig rolle i å medvirke til at man er felles om, og har et felles ansvar for, utviklingen på skolen” (Dahl, Klewe og Skov: 2004).

*Vi bruker mye tid og arbeider mye med å få dem med på tankegangen.  
Jeg bruker ofte en metode i personalet når vi går inn på ulike områder, der vi deler oss i små grupper og kommer med forslag: ”Tenk! Presenter ideene deres. Hvilke av disse ideene skal vi gå videre med? I små grupper er de kreative...  
Veldig mye går av seg sjøl her også. Lærerne vurderer ulike aktiviteter de har hatt i forhold til aktivitetsplaner og hva vi skal gjøre videre.*

*Rektor*

Rektor på Landet beskriver hvordan hun rent konkret går fram når nye tiltak skal planlegges og gjennomføres. Hun bruker diskusjon og samarbeid i små grupper for å øke kreativiteten. Det legges til rette for demokratiske prosesser i utviklingsarbeidet. Men det vises til at forslag også kommer direkte fra ledelsen. Det kan også hende at lærerne får beskjed om hvilke tiltak som skal gjennomføres, men ikke hvordan det skal gjøres. Det kommer også fram i uttalelsene fra teamlederne at lærerne har stor innvirkning på planlegging og gjennomføringen. I noen situasjoner kommer det til syne motstand mot stadig utvikling og hyppige endringer. Da vi var på Landet skole viste denne motstanden seg tydelig i forhold til planene om en rask gjennomføring av tiltak som oppløsning av den vanlige klassestrukturen og klassestyrerbegrepet, og innføring av basisgrupper og kontaktlærere i stedet. ” ... *de siste månedene er det presentert mye nytt, nye tanker, det er ikke like lett å få med seg hodet på sånne nye ting, tror jeg. Jeg sitter i styringsgruppa og jobber med det og har snakket mye om det. Men når vi skal legge det fram for personalet, så har vi kanskje tenkt litt lenger frem enn det de har gjort, og da får vi kanskje ikke med oss personalet dit hvor vi er. Vi kan nok oppleve at det er mange som føler at de blir litt styrt noen ganger*”(teamleder 1).

Rektor oppfattes som svært utviklingsorientert og en sterk pådriver på skolen. De fleste oppfatter dette positivt, ifølge assisterende rektor. Men hun ser også den begynnende

motstanden som kommer fram: ”Jeg tror vi er litt for kjappe til å sette i gang med nye ting og fange opp nye tanker som kommer” (rektor). Teamleder 1 går litt lengre i uttalelser: ”Det blir farlig, hvis det blir sånn på skoler at man faktisk ikke kan si ’stopp, nå har vi ikke lyst til å forandre mer’. Det er ikke alt som er til bedre, tror jeg...” Selv sier rektor: ”Det er nok sånn at de føler at jeg ’pusher’ på litt, at ’nå blir det litt for mye’. Og når vi prøver å se ’hva er det egentlig vi gjør?’ så er det ikke så veldig mye. Men det er vel noe med det med helheten..... nå syns jeg vi bruker lang tid.....Det kan hende at jeg er alt for kjapp-- det vet jeg ikke...” Vi vet ikke hvordan motstanden senere har utviklet seg på Landet skole når vi skriver dette. Men slik motstand kan tolkes som det Senge kaller *kompenserende feedback*. Jo mer man presser på, jo større blir presset tilbake (kap. 3.1)

Vi kan også se på situasjonen i lys av prinsippene til Apple, M.W. and Beane, J.A.(kap. 3) om demokratiske skoler. Vi tolker flere av utsagnene ovenfor som at det er ”*fri flyt av ideer, uansett popularitet, som gjør det mulig for alle deltakere å være fullt informert*”. Vi har hørt tidligere i kap.4 at *diskusjonen går jo bra*, og at rektor faktisk synes det går for lang tid til å diskutere. Det snakkes mye i intervjuene om vurdering og kollektiv satsning på forbedring. Det kan tyde på at det er en tro på individuell og kollektiv kapasitet til å utvikle muligheter for problemløsning. Vi vet ikke nok til å si om de har tatt i bruk kritisk refleksjon og analyser for å utvikle ideer, problemer og politikk. Vi kan heller ikke si så mye om de siste punktene om *omtanke for verdighet og rettigheter blant minoriteter og enkeltindivider*, om de har *en forståelse av at demokrati dreier seg mindre om idealer, men mer om ideelle verdier som må etterleves*, eller om de organiserer *sosiale institusjoner for å fremme og utvide det demokratiske levesett*. Selve oppbyggingen av ledelsesstrukturen på Landet skole viser en demokratisk styringsform gjennom representasjon av teamledere og prosjektledere til skolens styringsgruppe.

I kapittel 3 refererte vi fra Sol-prosjektet at det var et særpreg ved demokratiske skoler<sup>17</sup> at lederne prøvde å oppmuntre lærerne til å ta del i beslutningsprosessene og at de følte seg forpliktet til å dele makten. Demokratiske ledere var opptatt av elevenes ve og vel og følte en sterk forpliktelse til å utvikle undervisnings- og læringsmiljøet og gi støtte til lærerne. De hadde også tillit til sine lærere, og de hadde utviklet en evne til å lytte og kommunisere på en åpen måte.

<sup>17</sup> Blase, Joseph, Blase, Jo, Anderson, Gary L. & Dungan, Sherry: *Democratic Principal in Action. Eight Pioneers*. Thousand Oaks, California, Corwin Press

Teamstrukturen kan også vise seg å være vanskelig for lærere som har flere funksjoner å ivareta. Det viser seg at den ene teamlederen opplever et problem:

*”Jeg kan jo fortelle at jeg har vært i en litt vanskelig situasjon, for jeg har både vært tillitsvalgt og teamleder. Det har ikke vært kommentert før nå for en måneds tid siden fra resten av personalet, og jeg tror det går litt på at det er mye nytt som skjer til neste år og at man kanskje ikke føler at man får være med å si noe. Så det ble tatt opp at det var uheldig at en og samme person som var i teamlederjobb også var tillitsvalgt. Så det har vært litt vanskelig for meg, jeg tok det nok litt personlig” (teamleder 1).*

Vi har vært for kort tid på skolen til å gi en fyllestgjørende analyse omkring demokratiske prosesser og demokratisk ledelse på Landet skole. Men i lys av det fokus som er kommet fram i sammendraget fra forskingsrapportene om betydningen av demokrati, distribuert ledelse og kollektive skoler for en skoles utvikling (kap 3.2), vil det være unaturlig om vi ikke belyser problematiske områder som kommer tydelig fram, og som alle intervjuobjektene sa noe om, om enn på ulike måter. Ut over det vi har kommentert lar vi lar utsagnene fra intervjuene ovenfor tale for seg selv.

## **5.8 Kollektiv kompetanseutvikling**

Dahl, Klewe og Skov (2004) har drøftet forskjeller mellom skoler de kalte ”utviklingsskoler” og ”tradisjonelle skoler” (2004:121). men hevder at det er en stigende tendens til å lære mer av hverandre gjennom besøk til andre skoler. Enkelte skoler framstår som gode eksempler og viderefører sine erfaringer med utviklingsarbeid. Demonstrasjonsskolene er en del av denne utviklingen. Vi ser at skolebesøk synes å være en del av en strategi for kollektiv kompetanseutvikling på Landet skole. Hele kollegiet har vært på besøk på flere skoler. Men også andre strategier brukes for å øke kollektiv kompetanse som samarbeid i nettverk, diskusjoner og foredrag i plenum og kollektiv etterutdanning. Når det gjelder foreløpige resultater fra den norske delen av SOL-prosjektet (kap. 3.), ser vi at flere av punktene samsvarer med det vi tolket etter intervjuene på Landet skole: ledelse er til dels distribuert, ledelse utøves i team, skolen har klart fokus på elevenes og personalets læringsprosesser gjennom tiltaksplan og vurdering. Vi ser også at rektors ledelse er forankret i bestemte

verdier. Det er vanskelig å si noe bestemt om de andre punktene på listen da dette ikke var tema mens undersøkelsen pågikk.

Da begrepet *lærende organisasjon* ble lansert som en kontrast til *New Public Management*, fikk det større tilslutning fordi det har en annen tilnærming til kunnskap, og åpner for involvering av medlemmer og brukere av organisasjonen (kap. 3.1). Lærerne på Landet skole opplever etter egne utsagn at de arbeider på en skole som er utviklingsorientert. De ser også at det ikke er en kultur på skolen hvor folk kan gjøre som de vil, men uttalelser kan tyde på at ikke alle er helt sikre på at de er en del av et fungerende fellesskap hvor de har innflytelse. De har en organisasjon som fungerer godt ut fra noen av de kriteriene som kompetanseberetningen (kap 3.1) mener er kjennetegn ved lærende skoler. Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne, og lettere å få hjelp fra kolleger på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre. Mye hverdagslæring går imidlertid ikke på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeidere på lærende skoler deltar like mye i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger også virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak (UFD:Komp.beretn. 2004-2005).

*Ja, hva trenger man av kompetanse for å få til den endringa av skolen som skolen er inne i nå, det... ?* (teamleder 2). Vi var i kapittel 3 inne på at lærende organisasjoner ikke er et enkelt begrep. I ”*En skole i bevegelse*” stilles det spørsmål ved om ikke lærende organisasjoner kan utvikle like rigide normer som de gamle byråkratiske modellene. Dette er i tråd med det Morgan (1988) hevder, når han skriver at byråkratiske strukturer og byråkratisk ansvar i seg selv hindrer folk i å tenke selvstendig, og at de grunnleggende prinsippene rett og slett hindrer læringsprosessen. Det blir et sprik mellom det folk sier de gjør og det de faktisk gjør. Det er mulig at det er dette som henger igjen på Landet skole, når rektor tydelig uttrykker at skolen ikke har nytte av å sende ansatte på enkeltkurs, siden de ikke klarer å få noen nytte av det i hele personalet senere, mens det likevel stadig sendes ansatte på diverse kurs (iflg. Styringsdokumentene). I intervjuet med undervisningsinspektøren nevnes det en rekke slike kurs: ” *Og vi er jo opptatt av at folk skal komme seg rundt på kurs og få en faglig oppdatering på forskjellige områder, så vi prøver å sende folk på kurs etter hvert som vi ser at det er noe vi trenger*”. Det nevnes marimbakurs, matematikk-kurs, fysikk-kurs for elever, mestringskurs for elever, musikk-kurs, kurs i

spesialopplæring, norskrapp-kurs for elevene, og diverse ledelseskurs. Når lærerne snakker om slike enkeltkurs, kommer det fram at de syns det er et problem at man ikke får til å dele med hverandre. Det er mange utsagn som kan oppfattes som om man ser på kunnskap og kompetanse som noe som kan overleveres til andre, men også som man kan dele på og utvikle sammen. Vi ser jo også at det skjer utvikling og læring gjennom praksisfellesskapene. ”De første årene så har en kanskje nok med seg sjøl, og så får en øya litt mer opp etter hvert, da ”(teamleder 2).

St.meld. nr 30, 2004 krever at ”Skolen må selv være en lærende organisasjon.” Wadel skriver ”Det foregår læring i alle typer organisasjoner. I den forstand kan vi betegne alle organisasjoner som lærende organisasjoner” (kap. 3.1). I rektorintervjuet forekom det flere utsagn som innebar tanker om utvikling av hele personalet: ved å danne og omdanne parvise eller gruppevise læringsforhold, ville det skje en læring i hele organisasjonen. Ledelsen arbeidet grundig med begrunnelser for valg for å oppnå felles forståelse i personalet i forhold til skolens utviklingsprosjekter.

## 5.9 Kollegaveiledningen på Landet skole

*Og i forhold til den konkrete veiledningsdelen, så var nok det mitt initiativ, i forhold til at vi hadde det forferdelig vanskelig ... så vi brukte hele den pedagogiske utviklingstida til å bygge opp den veiledningskompetansen ... (rektor).*

Videreutdanning i veiledningspedagogikk var et av tiltakene for å øke kompetansen i personalet på Landet skole. Initiativet til dette tiltaket kom fra rektor. Hensikten med det var tosidig, først det å styrke lærernes identitet som klasseledere, men også å ta i bruk kollegaveiledning som middel til å ”lære av hverandre”. Bakgrunnen for å velge veiledning, var at rektor opplevde personalet som umodent og at de ”hadde problemer med klasseledelsen”, noe som ”skapte veldig mye uro og utrygghet i elevgruppa”. Rektor mente at det var nødvendig å gjøre noe for hele personalet. ”De tok et tre -vektalls veiledningskurs, og vi brukte hele den pedagogiske utviklingstida til å bygge opp veiledningskompetansen til møtet med elevene”. Etter dette kurset var det noen som frivillig fortsatte til de hadde ti vektall, inklusiv ledelsen. Senere fortsatte ledelsen å utvikle mer kompetanse i forhold til ”.....klasseledelse, vi hadde flere foredrag og jobba med det i

grupper, forsøkte å se hva kan vi lære av hverandre. For det er vel en svakhet, syns jeg, vi har det så hektisk i vår hverdag at vi klarer ikke å få lært så mye av hverandre” (rektor). I intervjuene kommer det fram at det aldri ble en praksis å bruke veiledning blant kollegene. Teamleder 1 sier: ”Etterpå prøvde vi å bruke det på hverandre, men vi ble ikke flinke nok til å si at ’nå har jeg lyst til å levere fra meg et veiledningsgrunnlag, jeg trenger veiledning på det’. Egentlig er det veldig synd, man kunne jo fått god hjelp.” Hun beskriver at de prøvde en liten stund men fikk ikke satt det i system. På spørsmål om veiledning er helt fraværende, svarte hun: ”Det kan hende jeg bruker det, men da er det ubevisst. Jeg tenker ikke at nå skal jeg bruke det. Men jeg prøver å tenke litt tilbake på det også i samtale med elever .....men det ikke er blitt brukt godt nok i ettertid...” Teamleder 2 husker først ikke at de har fått opplæring i veiledning: ” Ja, veiledning har vi hatt, det glemte jeg, men det..... vi har ikke brukt den i personalgruppa. Det er jo kanskje sånn med nye ting som kommer og. Man setter i gang med flere ting og holder det ikke helt ved like, --man legger det bort og starter med noe nytt”.

Siden det var rektor som ble intervjuet til sist, spurte vi henne om hva som egentlig hadde skjedd med veiledningskompetansen. Hun svarte at hun opplevde at de fikk en kompetanse forhold til elevene, med å stille utfordrende spørsmål til dem, i stedet for å gi svarene. Men hun legger til: ” Det er alltid noen som syns at veiledning er en utidig bit, fordi det går på en del av personligheten deres, noe som de egentlig ikke ønsker. ....Det var ikke noe aktivt ønske om dette, men det er det egentlig aldri her. De sa aldri: ’ Vi vil ha veiledning’ ”.

Veiledning kan ses som et relasjonelt forhold mellom en som veiledes og en som gir veiledning, der det er et asymmetrisk forhold mellom de to. Dette er et sårbart forhold som hviler i tillit mellom partene. (Stålsett, m fl 1990) Den som veiledes åpner seg for kritisk granskning, og er ”prisgitt” den andres innlevelse (blir jeg forstått?), etiske holdninger (blir taushetsløftet overholdt?) og profesjonalitet (kan jeg lære noe av den andre?). Hvis den som veiledes ikke har en grunnleggende trygghet i forhold til seg selv, eller til veilederen, vil resultatet antagelig være angstfremmende og det vil føre til at læring ikke skjer. Lauvås og Handal (Veiledning og praktisk yrkesteori 1990) skriver: ”Veiledning er ikke noe absolutt gode. Det er ikke uten videre gitt at det potensialet som veiledning representerer i teorien, fungerer slik. Det er helt avhengig av kvaliteten i det arbeidet som utføres av veilederen” (1990:28). Rektor uttaler at de ikke har fått brukt kollegaveiledning så mye i personalgruppen. De prøvde å finne ut hvilket system de ville bruke og innføre det som en



fast praksis. Men veiledning kom aldri i noe system. Dessuten påpeker hun at det ikke var et aktivt ønske i utgangspunktet. Dette kan ha vært opplevd som påtvunget kollegialitet. Andy Hargreaves (1996) fremhever at samarbeid og kollegialitet blir fremstilt som positivt på mange måter, og at lærere gjennom samarbeid kommer lengre enn til bare personlig, individuell refleksjon over sitt arbeid. Lærere kan dele med hverandre, lære av hverandre og utvikle seg i fellesskap. Hargreaves mener påtvunget kollegialitet både fører til ineffektivitet og manglende fleksibilitet. Modeller og idealer for kollegaveiledning er en ting, sier han, men den praktiske virkelighet er ofte noe annet (1996:214).

### 5.10 Ønske om kontinuitet - krav om konstant forandring

*Jeg tror vi er litt for kjappe med å sette i gang med nye ting og fange opp nye tanker som kommer. Det blir farlig, hvis det blir sånn på skoler at man faktisk ikke kan si "stopp, nå har vi ikke lyst til å forandre mer. Det er ikke alt som er til bedre, tror jeg..."*

*Teamleder 1*

Vi fulgte dessverre ikke opp denne uttalelsen med oppfølgende spørsmål, den kom i løpet av i en lengre fortelling, og på en måte "druket" den i annen informasjon. (Det er alltid enklest å være klok i ettertid.) Problemstillingen opptok oss, og etter leting på nettet fant vi en artikkel av Bill Mulford<sup>18</sup> om kunsten å skape balanse mellom kontinuitet og læring, i forståelse, forandring og utvikling. Mulford ser ofte personale og ledere som blir desillusjonert av alle kravene om endring. I dagens situasjon kommer det stadig hyppigere krav til nye undervisningsmåter, nye læreplaner, nye opplæringsstemaer, og – programmer. Dette bidrar til å skape en følelse av maktesløshet frustrasjon både i skolen og andre organisasjoner. Det er et paradoks hvordan man kan beholde den indre stabiliteten i organisasjoner og mennesker når man hele tiden må jage etter å forandre og forandres. Men det er ikke sikkert at all forandring er til det bedre. Vi kan ikke hindre forandring, utdanningssystemet er en integrert del av samfunnet og vi må avfinne oss med at forandring er en av de "konstanter" som vi må leve med. Da er det vår måte å forholde oss til det som

<sup>18</sup> Bill Mulford : Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schoolCCEAM Paper Revised (Utdrag oversatt av Wenche Tveten)

blir avgjørende for om vi blir maktesløse eller om vi utnytter forandring til å bli styrket som ledere av demokratiske skoler.

### 5.11 *En alternativ fortolkningsmåte*

Vi har til nå drøftet empirien med et sosiokulturelt perspektiv på individuell versus kollektiv læring og kompetansebygging, individuelt eller distribuert kompetansebegrep, og rektors tilrettelegging for læring og kompetanseutvikling på Landet skole. Vi har tidligere nevnt at det store informasjonstilfanget vi fikk gjennom rektors intervju var vanskelig å få tak på med alle sine motsetninger og bevegelse gjennom tid og temaer. Vi så demokrati og styring, vi så samarbeid og konflikt og vi så kontinuitet og utvikling. Vi opplevde flere ”identiteter” som uttrykte seg. Men en ting som var gjennomgripende, var den tydelige og grunnfestede holdningen til struktur og systemer. For å frem fasettene i det vi opplevde, så vi etter en måte å tolke disse inntrykkene på. Gjennom Bolman & Deals fortolkningsrammer (1998) fant vi et redskap til å beskrive noe av det vi ønsket å uttrykke.

I et *strukturelt scenario* tildeler lederen de grunnleggende rollene for å klargjøre organisasjonens mål og utvikler en struktur som er hensiktsmessig ut fra oppgavene som skal gjøres. Det er viktig at lederen fokuserer på oppgavene og at alle kommandolinjer og strategier er klare, entydige og akseptert. Lederen holder fokus på fakta, oppgaver, og logikk, ikke på personlighet og følelser. Problemer blir oppfattet som å komme av strukturelle svakheter. Lederen er ikke strengt autoritær, men forøker å utforme og iverksette prosesser som passer til omstendighetene i stedet for å gi ordre (Bolman og Deal 1998).

Det *politiske* perspektivet kan også anvendes på intervjuet. Dette gjelder spesielt ved uttalelsene som dreier seg om lærere som har sin egen agenda, og som har makt i personalet. Der hvor Bolman og Deal framhever at lederens rolle blant annet er å utvikle relasjoner til lederne i personalet og styre konfliktene på en best mulig måte, men vi ser vi at rektor trekker seg tilbake fra ”problemet” og prøver å unngå konfrontasjon. ”Så om vi prøvde ett eller to år husker jeg ikke, jeg tror kanskje vi prøvde to, og da ble vi enige om at vi kutter det ut .Når det blir for strevsomt, så kutter vi ut.” På den annen side bruker rektor bevisst metoden ”å skape arenaer der grupper kan forhandle om sine uoverensstemmelser og komme fram til rimelige kompromisser” som Bolman & Deal framhever (1998:298), ved å

legge til rette for drøftinger i grupper (sitat). I denne rammen finner vi også samsvar med utsagnet om å gå hardt ut for å artikulere hva alle i organisasjonen har felles: ”*Jeg bruker ofte en metode i personalet hvor vi går i små grupper og kommer med forslag. 'Tenk! Presenter ideene deres. Hvilke av disse ideene skal vi gå videre med?' Det er en arbeidsform som passer veldig bra for personalet, for vi har en del som ikke sier noe, men på en gruppe på fem, så er de aktive. Det med og få dem med på tankegangen, det jobber vi mye med, og vi bruker mye tid på det*”(rektor).

Det er nærliggende å tolke rektors utsagn i et strukturelt perspektiv. Hun har bygd opp klare styringsstrukturer på skolen: i ledelse, styringsgruppe og i team. Beslutninger skjer etter faste rutiner. ”... *og de som kommer fra andre steder, de sier at det er veldig lett å komme inn her for det at det er et system som ligger i bunn her. De kan se systemet. Og det gir meg en god følelse, fordi at jeg tror det er viktig for å få til utvikling*” (rektor).

Likevel kan vi også nytte et *human-resource-* perspektiv i den måten hun søker å løse problemet med dårlig klasseledelse, og i måten hun snakker om å myndiggjøre lærerne i forhold til klasseledelse, foreldresamarbeid og informasjonsarbeid. Paradoksalt nok kommer ikke dette perspektivet fram når hun snakker om hvorfor teamlederne ikke klarer å fylle sin rolle qua *teamleder*, når de skal presentere styringsgruppas vedtak og overbevise lærerne om at de fornuftige. I humanresource-rammen framheves det at folk myndiggjøres gjennom deltagelse, åpenhet og autonomi og føler personlig støtte. På dette punktet kan det se ut som kursingen og opplæringen av lærerne mer er myntet på en effektiv struktur og oppgaveløsning enn på personlig utvikling og følelse av mestring.

Vi finner også forståelse gjennom den *symbolske rammen*, i det faktum at skolen er blitt bonusskole. I dette perspektivet gir lederne uttrykk for visjoner om organisasjonens gode resultater og hvor sterke de er til å løse sin oppgave. Rektor ønsker å vise at skolen er blant de ypperste, og kommunisere dette til omgivelsene. Rektor vil gjerne gi folk noe å tro på, og gi inspirasjon. Derimot hører vi ikke så mye om organisasjonens tidligere historie og kultur, noe som framheves av forfatterne som en viktig symbolsk verdi. Vi oppfatter at noe har vært problematisk på skolen før denne rektoren begynte. Vi hører mer om rektors tidligere historie og den tidligere arbeidsplassens kultur .

## 6. DRØFTING OG KONKLUSJONER

### 6.1 *Har vi fått svar på problemstillingen?*

*Hvordan arbeider ledelsen med kompetanseutvikling på en skole som myndighetene anser som god? Hvordan snakkes det om kompetanse? Hvilke læringsprosesser legger ledelsen opp til?*

Problemstillingen har ett spørsmål om ledelse av kompetanseutvikling. I dette spørsmålet ligger en antagelse at ledelsen har en bevisst og tydelig plan for kompetanseutvikling. Dette regnet vi med å finne skriftlig dokumentasjon om, for eksempel som en plan for kompetanseutvikling, men det fant vi ikke. Når vi likevel kan beskrive hvordan ledelsen arbeider med kompetanseutvikling, er fordi vi fikk mye informasjon hvordan det i praksis foregikk på gjennom intervjuene og det skriftlige materialet vi fikk utlevert.

Det andre spørsmålet i problemstillingen dreier seg om hvordan man snakker om kompetanse. Dette spørsmålet har litt videre rammer, og angir ikke hvem som skal spørres. Vi stilte spørsmålet til alle respondentene. Respondentene ble i forveien informert om hva vi hadde tenkt å spørre om. Vi laget etter egen oppfatning enkle spørsmål i intervjuguiden, men for alle respondentene viste det seg gjennomgående å være vanskelig å svare på hva de la i begrepet kompetanse. Vi var tidligere i oppgaven inne på at vårt eget forhold til kompetansebegrepet ikke var tydelig avgrenset på det tidspunktet vi intervjuet respondentene. I ettertid ser vi at dette medfører en ulempe, fordi vi ikke kan gjengi et enkelt og greit svar på spørsmålet, men det medfører også en fordel, idet vi fikk annen og uventet informasjon.

Det tredje spørsmålet, som går inn på hvilke læringsprosesser ledelsen legger opp til, fikk vi også svar på gjennom intervjuer og referatene fra styringsmøtene.

### **6.1.1 Hvordan arbeider ledelsen med kompetanseutvikling på en skole som myndighetene anser som god?**

Siden det ikke gikk klart fram verken av styringsdokumenter eller intervjuer, om kompetanse ble utviklet som følge av analyse, strategi, eller mer tilfeldig ut fra ledelsens prioriteringer, gikk vi direkte inn på de områdene som skolen var anerkjent som god på, og spurte:

*”Hvordan har ledelsen arbeidet med kompetanseutvikling for å gjennomføre disse tiltakene?”* Da vi spurte assisterende rektor, var svaret at det *skjer på ulike måter*, alt etter hva de skal utvikle. Teamlederne var heller ikke sikre på svaret om hva som var

kompetanseutvikling. Vi tror dette kan forklares med at selve begrepet kompetanseutvikling et uvant ord, i stedet ble det brukt ord som etterutdanning, kurs, opplæring og videreutdanning i svarene. Men da fikk vi samtidig svar på hva slags læringsprosesser som skjedde i personalet, hvordan de skjedde og hvem som tok initiativ til dem. Mange tiltak skjedde etter initiativ fra rektor, både kollektiv og individuell læring. Det framgår av empirikapitlet at vi fant en rekke tiltak for å heve kompetanse. Gjennom samtalen med rektor fikk vi innblikk i hennes tenkning:

- \* å skape trygghet i personalet gjennom å kunne gi klare begrunnelser for pedagogiske valg.
- \* å heve individuell kompetanse gjennom å la lærere lære av dyktige kolleger
- \* å heve felles kompetanse gjennom besøk på andre skoler
- \* å sørge for kollektiv opplæring (eks. i veiledning, eller fag som norsk og matematikk).

Vi fant både individuell og kollektiv kompetanseutvikling, vi identifiserte tiltak som vi kunne tolke som uttrykk for distribuert, personlig og operativ kompetanse. Vi tolker at det fins mye kompetanse på skolen. De ansatte lærer mye av hverandre, og de har et høyt tempo i skoleutvikling. Sett på denne måten kan vi si at de oppfyller nesten alle Læringscenterets kriterier for å være en kompetent skole (kap 1.2).

### **6.1.2 Hvordan snakkes det om kompetanse?**

Vi har nevnt tidligere at ordet kompetanse forekom i referat fra styringsdokumentene. Ordet ble brukt i forhold til elevkompetanse. Siden de fleste av våre spørsmål inneholdt ordet kompetanse eller kompetanseutvikling, er det naturlig at respondentene bruker det i svarene,

men når de skal beskrive hvordan kompetanseutviklingen foregår i praksis, kommer det andre ord som beskriver læringsmåter og læringsprosesser. Det er gjennom analyse og fortolkning av utsagn vi kan si at det legges opp til både individuell og kollektiv læring, og det sosiokulturelle aspektet ved læringen er tydelig. Vi kan bare beskrive dette gjennom utsagnene, slik det gjøres i kapittel 5.2. Men hvordan kan dette forstås? Er det et språklig problem? I kapittel 2 beskrev vi taus kunnskap. ”*Kanskje er det bedre å snakke om taus kompetanse,*” skriver Handal og Lauvås. Polanyi hevder at språket blir et møtested mellom tradisjon og individuell erfaring, men at virkeligheten er mer kompleks enn det språket kan fange inn (ibid). Eksisterer to begrepsforståelser, teoribegrep og hverdagsbegrep? Inneholder hverdagsspråket et kompetansebegrep som er underforstått og taust? Når vi ser kompetanse som operativ, personlig og distribuert på skolen har vi et teoribegrep med oss. Lærerne ser dyktige kolleger de kan lære av, samarbeide med og utvikle noe i fellesskap, mens vi ser læring som er situert, som deltagelse i praksisfellesskap og mesterlære? Vi tror at når vi ser alle typer læring og kompetanseutvikling som skjer på Landet skole, men ikke finner ordet kompetanse skrevet en eneste gang i planene for to skoleår, så kan det være en indikasjon på at det er slik.

### **6.1.3 Hvilke læringsprosesser legger ledelsen opp til?**

De fleste av tiltakene vi hørte om kan karakteriseres innenfor teori om sosiokulturell læring. Det å skape trygghet i personalet gjennom å kunne gi *klare begrunnelser for pedagogiske valg* innebærer felles diskusjoner i personalet. I følge Wenger (1998:52) foregår dannelse av mening i prosesser der det forhandles om mening gjennom deltagelse i et fellesskap. Han skriver at vi alltid søker etter mening, selv i de mest dagligdagse gjøremål. Gjennom å delta i diskusjonene forhandles det fram et omforent grunnlag for pedagogiske handlinger på Landet skole.

Å heve individuell kompetanse gjennom å la lærere lære av dyktige kolleger, ser ut til å basere seg på en tanke om mesterlære. Det var særlig de nyutdannede som ble satt sammen med erfarne, gode lærere. Men vi ser og å at det skjer gjensidig læring i praksisfellesskapet, og at det også snakkes om å utfylle hverandre og lære av hverandre. Vi finner også tiltak for å heve kollektiv kompetanse. Det skjer i hovedsak gjennom besøk på andre skoler, men også gjennom ulike typer interne og eksterne opplæringstiltak. Vi kan plassere skolebesøkene

innenfor en sosiokulturell tankegang. Det opplæringstiltaket (veiledningsutdanningen) vi vet mest om, baserer seg også på at fellesskapet skal lære sammen for å praktisere sammen.

## **6.2 Validitet**

### *Kompetansebegrepet*

Vi opplevde det som et paradoks at vi måtte analysere og tolke oss fram til hvordan kompetansebegrepet ble oppfattet på Landet skole. Dette er et begrep som brukes i en rekke offentlige dokumenter om skoler, opplæring og skoleutvikling, ikke bare på nasjonalt, men også internasjonalt nivå.

Det er kanskje ikke så rart at vi ikke har felles forståelse av hva vi legger i begrepene? Aristoteles strevde med definisjoner for over 2000 år siden. Men det er vanskelig å håndtere komplekse problemer, og tanker, hvis ikke språket er stringent nok til å definere hva en legger i begreper. Likevel stiller vi spørsmål til hva det kan komme av at det blir det avstand mellom vår forståelse og respondentenes forståelse av kompetansebegrepet? Bunner det i at det ikke blir tid til å snakke om grunnleggende faglige begreper og skape felles forståelse? Blir det ikke tid til refleksjon og utvikling av teoretiske begreper? Har det sammenheng med økende press på skolen? Det kan være at krav om stadig forandring, utvikling og dokumentasjon av kvalitet, tar oppmerksomheten bort fra refleksjonen i hverdagen. Vi tror ikke at refleksjonen skjer av seg selv, men kommer fram i situasjoner der konteksten gir anledning til det. Mulighet for utvikling av felles begreper og språk forutsetter at man har nok tid og at det er rom for å reflektere med kolleger.

Til tross for at begrepsforståelsene virket ulike, mener vi at vi har fått svar på det vi spurte om. Da vi operasjonaliserte begrepet på nytt gjennom å relatere kompetanse til skolens utviklingsområder, fikk vi svar på det vi ønsket.

### *Ytre validitet: Kan andre ha nytte av funnene?*

Spørsmålet om ytre validitet knytter seg til om det er mulig å ”generalisere funnene til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet” (Lund 2002:121). Ved

første refleksjon kunne vi ikke tenke oss at vi har en ytre validitet. Men ved nærmere diskusjon og ettertanke, vil vi likevel knytte noen kommentarer til dette temaet. Det har sammenheng med det som skjedde da vi oppsummerte vår egen læringsprosess i kapittel 6.3, og reflekterte over om andre også kunne tenkes å lære noe av våre funn.

Som leder kan man bli mer klar over egen strategi, og hvilke læringsprosesser og perspektiver som velges, når kompetanseutvikling planlegges og gjennomføres. Det kan også hende man blir klar over at ens egen retorikk ikke svarer til det en i praksis gjør.

Man får kanskje mer oppmerksomhet mot at ledelse er samhandling mer enn noe som utføres av enkeltpersoner. Man kan bli klar over at man gjennom et yrkesliv har utviklet og bringer med seg ulike identiteter, som kan vise seg på ulike måter i yrkesutøvelsen.

I følge Lund (ibid) er det en trussel mot ytre validitet om forsøksobjektet ikke er representativt. Dette kan diskuteres. Selv om skoler har samme rammer, planer og funksjon, vet vi at skoler er ulike gjennom kultur, situasjon, sted og personer. Det er selvfølgelig en begrensning i oppgaven at vi bare studert én skole.

Alvesson og Skölberg (1994:357) nevner kriterier for det de anser som grunnleggende krav til god forskning. Den må ha et ”rimelig nivå” av empirisk forankring og troverdighet. Å ha en sterk følelse for den studerte sosiale virkeligheten anses også som viktig kriterium på god forskning. Alvesson og Skölberg tenker seg at forskeren skal ha et mer tvetydig, usikkert og mediert forhold mellom teori, forsker, språk og empiri enn det som tradisjonelt formidles i metodebøker, men uten å havne i et språkreduksjonistisk grunnsyn. Empiri kan etter deres syn stimulere ideer og teori, og trolig- og tydeliggjøre og også skjerpe dem senere. Empiri kan ikke tydelig falsifiere eller verifiere teori, men genererer *argument* for eller i mot forfekting av teoretiske ideer og et visst språkbruk. Deres oppfatning er at krav til verifisering av empiriske data bør nedtones noe i forhold til mange metodebøker, men *oppfattes som argumenter i en debatt*. Men empiri kan aldri bevise noe (1994:357).

### 6.3 Refleksjon over egen læringsprosess

#### *Samarbeid*

Først og fremst har vi gjennom samarbeidet lært at riktignok gjør *samarbeid sterk*, men samarbeid trenger mye tid! I samarbeidet oppleves det som en styrke at flere tenker, vi får



fram flere perspektiver og belyser arbeidsoppgaven fra ulike verdimesige ståsteder. Det er lett å samarbeide om enkle oppgaver, men vanskeligere å gå i dybden i diskusjonen om teori og empiri. Diskursen for å bli enige innebærer at alle må la noe fare, uten at de opplever å føle seg overkjørt. Skrivning som felles prosess krever finfølelse og evnen til å gi og ta. Tålmodighet er en nødvendighet.

### *Læring*

Vi har hatt et stort faglig utbytte og fått utvidet perspektiv på læring, kompetanse og ledelse. Det er blitt tydeligere at det er viktig å reflektere over læringen som skjer i hverdagen, og legge til rette for samarbeid og felles refleksjon over hva som fremmer læring i skolen. Vi er blitt mer bevisste på betydningen av kollektive strategier i kompetanseutvikling.

Rent metodisk har vi lært mye gjennom elektronisk samarbeid i oppgaveskriving og ved å søke etter kilder og bruke Internett. Vi opplever å vært i en prosess som Løvlie beskriver som distribuert læring og distribuert kompetanse. *Vi lærer i nettverk og deltar i nettverk.* Vi har også hatt stort utbytte av å gå inn i kvalitativ forskning gjennom arbeidet med det kvalitative forskningsintervjuet og konstruksjon av narrativer og retekstualisering.

### *Reflektere over teori som ikke ble brukt eller betont*

Vi startet opp med et mye bredere teoritilfang som tidligere nevnt. Dette dreide seg mye om lederlitteratur innenfor management. Det dreide seg om å kartlegge kompetanse, utvikle kompetanse, vurdere kompetanse, importere kompetanse, men disse metodene var knyttet til definerte arbeidsoppgaver, kunnskaper eller ferdigheter. Men vi hadde ikke perspektiv på et kompetansebegrep som fanget opp bredden. Mye av lederlitteraturen var lite anvendbar i analyse fordi de var normative og kun hadde svarene, men sa lite om prosesser. Vi viser også til oppsummeringen i kapittel 3.

Problemstillingen dreier seg om hvordan ledelsen handler, og hva handlingene betyr for kompetanseutvikling. Teori om ledelse presenteres som bakgrunn for forstå implikasjoner for utvikling og læring. Det er på bakgrunn av dette ledelse i seg selv ikke drøftes i kapittel 6.

## Kildeliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studenlitteratur
- Berg, G. (1995): *Skolkultur – nyckeln til skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Bruner, J.(1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bråten, I. (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (1996): *Pedagogiske aspekter ved Vygotskys teori*. I Bråten, I. (red): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Børtnes, J. (2001): *Bakhtin, dialogen og den andre*. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Clarke, S.R.P & Wildy, H (2004): *Viewing small school leadership from the inside out*. Journal of Educational Administration: Australia
- Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal
- Dewey, J. (1937): *Democracy and Educational Administration, in Education today*. Edited and with foreword by Joseph Ratner. New York: G.P. Putnam's sons 1940.
- Dysthe, O. (1997): *Leiing i eit dialogperspektiv*. I: Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001): *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engeström, Y., Miettinen, R. og Punamäki, R.-L.: *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (1996): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen*. I: Holter, H. og K., Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1974): *Erkjennelse og interesse* i Habermas, J. : *Vitenskap som ideologi*.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

- Holter, H. (1998): *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hundeide, K. (1980): *Piaget i skolen*. Trondheim: Cappelen Forlag
- Ingland, M.-A. og Dysthe, O. (2001): *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori*. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, (1996): *Skuleleiing mot år 2000. Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafor LUIS-programmet*. Rundskriv F-24-96.
- Kleven, T. A. (2002): *Begrepsoperasjonalisering*. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (1998): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Kvernbekk, T. (red.) (2005): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal akademisk, Oslo
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998): *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Lillejord, S. og Fuglestad, O. L. (1997): *Skoleledelse i en reformtid*. I: Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Løvlie, L. : *Læreren i våre tanker*. I Kvernbekk, Tone (red.) (2005): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal akademisk. Oslo
- Løvlie, L. (1989). *Erfaring som handling*. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.): *Oppdragelse til det moderne*, Universitetsforlaget.
- Læringscenteret (19.08.2003): Pressemelding: *Årets bonusskoler er klare*.
- Mulford, B. (2003): *Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schools*. Artikkel om nøkkelfunn I LOLSOs forskning
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- 
- Møller, J. (2002): *Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability*. Improving Schools. Vol. 5, no 2. p.11-21.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. og Møller, J. (2005): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. I: Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri (red.): *Utdanningsledelse – om forandringer og forventninger i lys av kunnskapssamfunnet*. In press
- Ragin, C. C. (1994): *Constructing social research*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, A Sage Publication Inc
- Røvik, Kjell A. (1998): *Moderne organisasjoner*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Salomon, G. og Perkins, D. (1998): *Individual and Social Aspects of Learning*. Haifa University, Israel og Harvard University, USA
- Schein, E.H. (1987): *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Mercuri Media forlag. Oslo
- Senge, Peter (1999): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday
- Schøn, D. (1991): *The reflective turn: Case studies in reflective practice*. New York: teachers College Press
- Spurkeland, J. (2004): *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Säljö, R.(2000): *Lärande i praktiken. Ett sosiokulturelt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Sørhaug, T.(1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thuen, H. og Vaage, S. (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet*. Rundskriv F-13/04
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elever mer på lærende skoler?*
- Ve, H. (1999) : *Rasjonalitet og identitet og andre teskster*. Oslo: Pax Forlag AS
- Vaage, Sveinung (2001): *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser* i Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Wadel, C. C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad,
- Wadel, C. C.(2000) :*Lærende organisasjoner*

Otto L. & Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Wenger, E (2003): *Communities of practice*: i Lave, J. og Wenger, E : *Situert læring og andre tekster*. Hans Reizels ForlagAS, København .

Wenger, E (2003): En social teori om læring. Fra *Communities of practice*: i Lave, J. og Wenger, E : *Situert læring og andre tekster*. Hans Reizels ForlagAS, København'

## *Intervjuguide*

Hva legger du i begrepet kompetanse?  
Hvordan har ledelsen arbeidet med kompetanse for å gjennomføre dette prosjektet?  
Hva slags kompetanse er spesielt viktig?  
Hva slags opplæring har vært nødvendig?  
På hvilken måte har ledelsen arbeidet for å øke personalets kompetanse?  
På hvilke utviklingsområder har det vært satset spesielt mye?  
Hva mener du skolen har behov for videre?  
I hvilken grad vil du si at kompetanse preger arbeidsmiljøet på skolen?  
Hva mener du er viktig kompetanse for deg?  
Hva slags opplæring har du fått?  
I hvilken grad vil du si at den kompetansen/opplæring er sammenfallende med den kompetansen skolen trenger?

Ledelsen

Hvordan har opplæringen foregått?

## **Tema vederørende skolens utviklingsarbeid**

- Synliggjøring gjennom organisering av praktisk-estetiske fag i verksteder med aldersblandede grupper.
- Videre har skolen under utvikling en utviklingstrapp for norsk som går gjennom hele skoleløpet. Denne skal tas i bruk høsten 2003.
- Under kriterieområdet læringsresultater viser skolen til at et systematisk opplegg for kartlegging av elevene i basisfagene er under utarbeidelse og utprøving.

## Vedlegg 2

*Analyseskjema, teamleder 2*

Kompetanse operativ	<p>--det å lede, komme fram til løsninger og enes om ting i diskusjoner</p> <p>Jeg er veldig opptatt av kompetanse i ulike fag</p> <p>-- jeg tenker kursing i forhold til... hvordan vi skal bruke matterommet</p> <p>Jeg syns ikke vi har blitt flinkere til å utvikle og bruke den kompetansen den enkelte har...</p> <p>Det jeg savner, det er sånn med det jeg lærte fra lærerskolen at det ikke er retta mot det som vi skal gjøre i klassen, så...</p> <p>Men det er noe vi savner i hverdagen, hvis ting flyter litt, er det geit at noen med kompetanse har ansvar for enkelte områder.</p>	<p>S 1</p> <p>S 1</p> <p>S 1</p> <p>S 4</p> <p>S 8</p> <p>S 9</p>	Løvlie
Kompetanse personlig	<p>Kompetanse i forhold til f.eks. en teamlederstilling, så må en jo ha egenskaper som gjør at du er en god teamleder,</p> <p>Som klasseleder må du ha personlig kompetanse</p> <p>Å være klasseleder går på personlige egenskaper også, da</p> <p>I forhold til verksted, så har vi fordelt oss mer etter hva vi føler at vi sjøl er gode på, så der har vi ikke hatt noe sånn felles på det...</p> <p>--det går jo litt på hvordan man er som type og—</p> <p>personlig kompetanse : da tenker jeg på å være tydelig og være en god leder,...se den enkelte elev...</p> <p>Man trenger jo å være åpen for nye ideer, det er en sånn kvalitet som noen har..litt eller ingenting av</p> <p>Å være fleksibel er kjempeviktig i lærerjobben</p> <p>--så vi legger ut på teamet, ”hvem kan tenke seg å gjøre hva, hva er du god og hva er du god på...</p> <p>Utnytte det vi er gode på i fag...</p> <p>Sånn faglig, så føler jeg ikke at jeg lærer så mye av andre, for vi deler faga mellom oss, og er du god på matte, så har du mer matte...</p> <p>Men det ønsker jeg generelt at man kunne fått mer kursing på... områder da, som jeg kunne blitt enda bedre på</p>	<p>S 1</p> <p>S 1</p> <p>S 1</p> <p>S 2</p> <p>S 2</p> <p>S 2</p> <p>S 2</p> <p>S 3</p> <p>S 3</p> <p>S 5</p> <p>S 5</p> <p>S 8</p>	Løvlie





	<p>utvikler det...</p> <p>Jeg føler vel at det som blir drevet framover av nye tanker, kommer mye fra ledelsen, og det er klart, jeg har jo bare vært på styremøte en 4-5 ganger, og det kan jo hende at rektor, for eksempel som kommer med forslag, så er det andre av teamlederne som sitter der, så kommer det litt mer, og så blir det lagt fram for personalet etterpå....men prosessen ser jo ikke den enkelte lærer, så akkurat hvem som kommer med de forslaga til teamet, det kan jo være både ledelsen og teamlederne det, eller prosjektlederne.....Jeg føler vel ikke på teammøtene at de kommer med nye tanker, vi kommer vel heller med andre tanker, når det kommer en ide, da blomstrer jo diskusjonen bra.</p> <p>Det har vel blitt litt mye sånn at vi har snakka om at "det her er noe vi må", det er jo det første, det kan være litt negativt å vinkle det sånn...vi slipper på en måte ikke unna....men det konstaterer vi syns jeg...man kan ikke diskutere i all evighet når det er bestemt at sånn skal det være? Så det er jo klart at ting går "fortere" når du får tredd det ned over hodet, men det er kjempespennende å ha vært med på det..</p>	S 10	Rektors legalitet og legitimitet
		S 13	Diskurs
			Demokrati?
Lederstrategi – mesterlære	<p>Ja, det er fra andre skoler og kurs man har vært på, evt. ledelsen og teamlederne, ....noen har vært med på skolebesøk..</p> <p>..jeg liker den tanken om at nye lærere skal få sånn fadderordning, ....at man har en knytta opp mot seg og som man kan rådføre seg med</p> <p>--Jeg har lært veldig mye av de åra som jeg hadde 5.-7.trinn...sånn sett lærte jeg masse klasseledelse av han jeg hadde den klassen sammen med ..og det der med å ha struktur og sånn..</p> <p>..jeg tror i hvert fall at rektor tenker mye på at man skal lære av hverandre, i hvert fall på "de - små" tema</p> <p>Noe som er viktig da, når vi får kurs for å utvikle de enkelte i personalet, så syns jeg det er viktig å sette av tid til å lære det videre. Når det er noen områder man holde på med da, og det er noen områder man vil utvikle videre.</p>	S 2	
		S 4	
		S 5	Situert læring
		S 6	
		S 6	
		S9	Erfaringsdeling
Relasjonell ledelse			
Nytenkning og kreativitet	<p>--men jeg føler at ledelsen kommer med at vi skal begynne med noe for eksempel....</p> <p>Vi trenger et åpent sinn i hvert fall</p> <p>Jeg syns at sånne kreative forslag, det blir alltid tatt i mot med åpne armer....også av ledelsen.</p> <p>Jeg tror nok at vi er litt forkjapt med å sette i gang med nye ting og nye tanker som kommer. At vi er blant de fremste.</p> <p>--det blir farlig, hvis det blir sånn på skoler at man, at en faktisk ikke kan</p>	S 2	
		S 11	Personlig komp.
		S 11	Kontin

	<p>su ”stopp, nå har vi ikke lyst til å forandre mer”.</p> <p>Altså hvis det er til det bedre for både lærere og elever, så er jeg med på det,..</p> <p>Jeg syns det er artig at vi har gjort såpass mye forskjellig, da, at jeg ikke har vært på en skole hvor man har undervisning, som..... litt mer sånn lukka klasserom.....</p>	S 11	uitet og utvikling
Demokrati	<p>Vi er med og diskuterer hvordan vi vil ha det, i stedet for å få det ”tredd ned over hodet”, og det er på en måte kompetanseheving det, å kunne være med å lufte tanker og ideer underveis..</p> <p>..- og innimellom blir vi spurt om vi vil eller ikke og...</p> <p>Vi kan egentlig vinkle det (det pålagte prosjektet, forf,anm,) som vi vil.</p> <p>Den er det mange som har reagert på at vi faktisk ikke får uttalt oss om at vi faktisk skal begynne med.....(prosjektet, forf.anm.)</p> <p>Så det er faktisk der diskusjonene har ligget hvis det har vært uenighet....”hvorfor skal vi”... ”er det til det beste?”</p>	<p>S 2</p> <p>S 2</p> <p>S 2</p> <p>S 13</p> <p>S 13</p> <p>S 13</p>	
Holdninger	<p>Jeg syns det er farlig hvis det blir sånn at alle skoler skal kaste seg på alle nye tanker og ideer som kommer fra politikerne om å gjøre skolen bedre. Det er litt ... altså å se an hva konsekvensene blir. Det er klart at vi skal tenke på elevene, men vi bør tenke litt på oss lærerne..... det er mange som blir slitne, for det er så mange baller i lufta.</p> <p>Jeg kjenner jeg blir mer kritisk for hvert år, det må jeg innrømme.</p>	<p>S 11</p> <p>S 11</p>	
Sosio-kulturell læring			

## *Narrativ, rektor*

Landet, mai 2003

Kjære Elsa

Tusen takk for mailen din! Det var så hyggelig å høre fra deg, og at du er tilbake på vår ”gamle” skole igjen. Jeg tenker ofte tilbake på den flotte tiden vi hadde sammen på Landet skole. *Det har gjort noe med tankene våre tror jeg. Jeg opplevde at denne skolen jeg ble rektor på, var en helt annen enn den jeg kom fra.* Det er ikke alle som er så heldige å få jobbe på en skole som er så utviklingsorientert! På Landet var vi et personale som så framover i gruppe. *Jammen var vi ti ildsjeler! Vi jobba fram en skole slik vi tenkte den skulle være, med aldersblanding og verksteder....* Mest av alt satte jeg pris på det flotte teamsamarbeidet vi hadde gjennom flere år. *Den gang opplevde jeg det som fint at rektor ikke blandet seg opp i det vi gjorde. Vi greide oss bra for oss selv.* Bare så synd at rektor ikke satte mer pris på det vi utviklet. Men *når det ble jo problematisk da, når vi måtte forsvare metodene våre og de aldersblandede gruppene, da klarte han ikke å gi noen god begrunnelse på hvorfor det var noen god ide! Så derfor røk det! Så det har jeg lært, det er vel og bra at ting kommer fra bunnen, men som rektor må jeg alltid være involvert i det som skjer. Jeg vil aldri sette meg i en slik posisjon at mitt personale her på Øya føler at jeg ikke vet hva som skjer i klasserommet. Jeg er pedagog og har erfaring, og det tror jeg lærerne vet godt! Det er helt nødvendig at en som sitter på toppen har pedagogisk øvelse og erfaring, helt nødvendig! Hvis du ikke har det, behøver du ikke tro at lærere tar deg for ”god fisk”.*

*Jeg prøvde forresten å få lærerne til å starte med verksteder her også! Vi hadde en tanke som jeg fortsatt syns er god: at to lærere tar vare på hver stasjon, en som er god på området, og en som har lyst til å lære noe på området. På den måten ble personalet utviklet. Det var ganske pussig: vi prøvde ett eller to år, men det gikk ikke som planlagt og det ble for strevsomt, så da ble det kuttet ut. Så gikk det noen år, og så kom det fra personalet: ”Kunne vi ikke prøve verksteder?” Da var det nesten som en ny ide! Men vi fant jo fram noe av det gamle, da. Det er jo dette med å så noen frø.... Men da lærte jeg å si at dette prøver vi, og hvis det ikke funker, så kan vi kutte det ut.*

Du må komme på besøk til Øya! *Nå har jeg jo snart vært rektor i åtte år her*, så det er på tide. *Skolen ligger flott til , nesten nede ved vannet. Vi har til og med en båt som ligger nede på standa.* Det er ikke bare personalet som er annerledes her enn på Landet, foreldrene er mye mer krevende. *Mange har høy utdannelse og de fleste god økonomi, og ganske mange av dem er lærere selv, så de er opptatt av hva skolen gjør.* Elevene er også annerledes. Det er nesten *ingen fremmedspråklige her*, men elevene har ikke alltid vært like lett å omgås, for selv om *foreldrene er ressurssterke*, er ikke alle ungene like veloppdragne! *For noen år siden var det ille her, elevene tok rett og slett ”rotta” på noen av lærerne. På den tiden hadde vi også et veldig umodent personale som ikke maktet klasseledelse. Vi måtte sette inn tiltak for hele personalet, og da tok alle et 3-vektalls veiledningskurs først, og etterpå gikk vi inn på den konkrete klasseledelsesbiten, hadde foredragsholdere og jobba med det i grupper og forsøkt å lære av hverandre. Nå prøver vi å sette sammen lærere i verkstedene sånn at noen som er uerfarne, kommer sammen med noen som har erfaring. Jeg synes det er viktig å bygge opp en grunnlagskompetanse hos alle sammen. Det er viktig å utnytte kompetansen i personalet, men også at de deler på den. Jeg syns det er veldig viktig at lærerne fremstår som trygge på det de gjør og at de kan begrunne valgene overfor foreldrene. Som rektor vil ikke jeg akseptere at vi ikke har et godt rykte! Øya skole skal være anerkjent som en god skole, og det må jeg prøve å jobbe for i personalet. Jeg må være entusiastisk og prøve å se en skole ”der fremme”. Og vi har jo blitt bonusskole! Men hvis jeg skal lykkes som rektor, både i forhold til bonusskole og det ene og det andre, så må det være noe som jeg kan få personalet med på. Jeg lykkes aldri, hvis ikke jeg klarer det! Jeg må klare å spre troen på at en skole alltid kan bli bedre.*

Hvis du kommer på besøk til oss, tror jeg du vil like å få se *noen spennende prosjekter, spesielt kunst- og håndverksprosjektet og musikkopplegget.* Dere kunne kanskje få noen gode ideer hos oss, til gjengjeld for at jeg har tatt med meg så gode erfaringer fra Landet. *Vi er stolt av satsningen på ”Positivt skolemiljø”, som har gitt oss en kjempeutvikling på musikkområdet. Nå holder vi på med et opplegg for norskundervisningen. Vi lager et nytt system som ivaretar den enkelte eleven bedre. Vi tester alle, følger dem opp og gir kurs til dem som trenger noe ekstra, og i perioder deler vi elevene i grupper og gir opplæring slik at alle skal få det de trenger. Foreldrene var litt skeptiske til å begynne med, men nå er de veldig fornøyde. Det er veldig viktig å informere foreldrene grundig, og at det er lærerne som står for informasjonen, så foreldrene skjønner at de vet hva de snakker om. Vi prøver å*

*bygge opp en trygghet i forhold til det. Men det er jo faktisk sånn at det er lærernes jobb å vite det! Det er ikke min jobb å lære lærerne. De har faktisk plikt til å holde seg à jour!*

Har du besøkt skolen på Brygga? Det var virkelig verdt å sende lærerne dit! *Alle var der i tur og orden, og etterpå holdt vi seminar på et hotell i nærheten.* Det var mye å hente der. *Når vi skal starte med noe, så sender vi folk litt sånn rundt omkring, så vi får se: "hva er det de tenker", og så lager vi et utviklingsområde for neste år. Akkurat nå er det en organisering med basisgrupper, kontaktlærere og elevsamtaler vi jobber med. Vi henter litt inspirasjon her og der. Rektornettverket i kommunen har blitt enige om at vi like godt kan starte med grupper og kontaktlærere og sånn allerede fra høsten av. Da er det jo bra å være tidlig ute og gjøre erfaringer. Før eller senere blir det fast ordning.*

Nei, jeg må visst avslutte denne mailen. Det står en "delegasjon" av lærere utenfor her og vil snakke med meg. Har en liten ide om hva det gjelder: *"hvor skal vi ta den tiden fra". Det blir jo å forklare nok en gang at det er ikke mer som skal gjøres: det skal gjøres på en annen måte!" Det er nok mange kan oppfatte at jeg kan være utålmodig, og at jeg kan fremstå at det er mine tanker og ideer som skal fremføres, det kan godt være at det er slik personalet opplever at det er, men jeg syns at det er en skoleleders oppgave å være en pådriver og drive skoleutvikling.*

*Av og til syns jeg skoleverket i alt for mange sammenhenger skal ha så god tid på alt! Men den dagen de sier : "Nå har'a begynt å mase", da tror jeg at den dagen skal jeg slutte. Hvis jeg som rektor setter meg ned, syns alt er såre vel og lar personalet drive og gjøre som de vil, da har jeg som rektor utspilt min rolle!*

Kjære Elsa, det var så hyggelig å høre fra deg! Man blir jo aldri ferdig med de gode, gamle lærerkollegene, og de gode, gamle erfaringene... det er jo dem som gjør at vi er den vi er i dag!

Mange hilsener fra R

PS: Dette ble langt, men det har jo skjedd så mye siden sist vi møttes!

(Direkte sitater i *kursiv*)