

Ulike perspektiver på ledelse i skolen

Om tre skolelederes oppfatninger av god ledelse i lys av to teorier

Eirik Løkke



Masteroppgave

Masterprogrammet for utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING –

UNIVERSITETET I OSLO

UNIVERSITETET I OSLO

1.11.2006

Innhold

INNHold	2
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 VALG AV TEMA FOR OPPGAVEN.....	7
1.2 FORSKNING OM SKOLELEDELSE.....	8
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR.....	12
2. TEORI	13
2.1 HOVEDTREKK VED DE TO TEORIENE	13
2.1.1 <i>Senge - fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon</i>	13
2.1.2 <i>Distribuert ledelse og aktivitetsteori – noen hovedprinsipper</i>	16
Oppsummering:.....	18
2.2 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING.....	19
2.2.1 <i>Senge – Fra individuell til kollektiv læring</i>	19
2.2.2 <i>Aktivitetsteorien – et sosiokulturelt perspektiv på læring</i>	20
Oppsummering:.....	22
2.3 PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE	22
2.3.1 <i>Senge – distribusjon som delegering</i>	22
2.3.2 <i>Et distribuert perspektiv – ledelse som praksis</i>	25
Oppsummering:.....	26
2.4 PERSPEKTIVER PÅ SAMHANDLING	27
2.4.1 <i>Senge – samhandling gjennom kollektiv læring</i>	27

2.4.2	<i>Aktivitetsteorien – samhandling i organisasjonen som aktiviteter</i>	28
	Oppsummering:	30
2.5	TO TEORIER – ULIKE FORSTÅELSER AV LEDELSE I ORGANISASJONER.....	30
3.	METODE	36
3.1	KVALITATIV METODE OG FORTOLKNING AV MATERIALE.....	36
3.1.1	<i>En kvalitativ undersøkelse</i>	36
3.2	UTVALG OG INTERVJUMETODE.....	37
3.2.1	<i>Utvalg</i>	37
3.2.2	<i>Intervjuer</i>	39
3.2.3	<i>Bearbeiding og fremstilling av data</i>	41
3.2.4	<i>Kvalitet i forskning</i>	43
3.2.5	<i>Etikk</i>	45
4.	TRE REKTORERS OPPFATNINGER OM LÆRING, LEDELSE OG SAMHANDLING	47
4.1	LÆRING.....	47
4.1.1	<i>Kristins oppfatninger om læring</i>	48
4.1.2	<i>Knuts oppfatninger om læring</i>	49
4.1.3	<i>Heidis oppfatninger om læring</i>	50
4.1.4	<i>Sammenfatning av rektorenes oppfatninger om læring</i>	51
4.2	LEDELSE	52
4.2.1	<i>Kristins oppfatninger om ledelse</i>	52
4.2.2	<i>Knuts oppfatninger om ledelse</i>	53
4.2.3	<i>Heidis oppfatninger om ledelse</i>	55
	<i>Tre rektors oppfatninger av ledelse – en sammenfatning</i>	56
	SAMHANDLING	57

4.2.4	<i>Kristins oppfatninger om samhandling</i>	57
4.2.5	<i>Knuts oppfatninger om samhandling</i>	58
4.2.6	<i>Heidis oppfatninger om samhandling</i>	59
4.2.7	<i>De tre rektorenes syn på samhandling – en sammenfatning</i>	60
4.3	SAMMENFATNING AV DET EMPIRISKE MATERIALET	61
5.	DRØFTING	62
5.1	LÆRING	62
	Kristin om læring	62
	Knut om læring	64
	Heidi om læring	65
	Oppsummering læring.....	67
5.2	LEDELSE.....	68
	Kristin om ledelse	68
	Knut om ledelse	69
	Heidi om ledelse	71
	Oppsummering av ledelse	73
	SAMHANDLING	74
	Kristin om samhandling	74
	Knut om samhandling	76
	Heidi om samhandling	78
	Oppfatninger om samhandling.....	79
	OPPSUMMERING	80
	Læring	80
	Ledelse	81
	Samhandling	82

6. KONKLUSJON	83
6.1 DETTE HAR JEG FUNNET UT OM MINE PROBLEMSTILLINGER	83
Hva fant jeg?	83
Hvordan kan vi tolke resultatene?	85
6.2 DETTE HAR JEG LÆRT	86
6.3 HVA KUNNE HA VÆRT GJORT ANNERLEDES?	86
Valg av teorier	86
Valg av metode.....	87
6.4 DETTE LURER JEG PÅ.....	87
KILDELISTE	89
VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE	92
VEDLEGG 2 - TRANSKRIBERT TEKST MED INNHOLDSELEMENTER. UTSNITT AV TO SIDER	96
VEDLEGG 3.....	98
Rektor Kristin kategori læring	98
Rektor Kristin kategori ledelse	99
Kristin kategori samhandling.....	100
VEDLEGG 4.....	101
Rektor Knut kategori læring	101
Rektor Knut kategori ledelse	102
Rektor Knut kategori samhandling	103
VEDLEGG 5.....	104
Rektor Heidi kategori læring	104
Rektor Heidi kategori ledelse	105
Rektor Heidi kategori samhandling	106

Forord

Denne mastergradsoppgaven er et resultat av en fireårig deltidsstudie i Utdanningsledelse ved Institutt for Lærerutdanning og Skoletjeneste, ILS, ved Universitetet i Oslo. Gjennom denne studieperioden har jeg fått økt kunnskap om ulike teoretiske perspektiver omkring ledelse i skolen, og ikke minst har vi fått innblikk i hvordan man kan forstå ledelse som praksis. Dette har gitt meg, som lærer og som samfunnsaktør mange nye begreper og perspektiver om hva ledelse innebærer, og en økt forståelse for at det finnes mange ulike måter å se ledelse på. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg blitt kjent med hvordan rektorer oppfatter ledelsesarbeid og hvordan de oppfatter sin rolle som skoleledere.

Jeg møtte tre inspirerende og kunnskapsrike rektorer som velvillig stilte opp og delte sine refleksjoner og erfaringer med meg som student.

Jeg vil også takke mine medstudenter for fire inspirerende og meningsfulle år. Det siste årets oppgaveskriving har vært krevende og den motivasjon og faglige dytt dere har bidratt med har betydd mye. Det har selvsagt også Eli Ottesen, min veileder, som på saklig, nøkternt og omsorgsfullt vis har bidratt med sine perspektiver og kunnskaper på dette feltet og hjulpet meg i mål med arbeidet. Tusen takk også til en tålmodig familie for stor forståelse for at jeg i det siste har vært lite deltakende. Og til slutt vil jeg rette en takk også til gode kolleger ved arbeidsplassen for støtte og oppmuntring.

Lommedalen 1. november 2006

Eirik Løkke

1. Innledning

1.1 Valg av tema for oppgaven

Utdanningspolitikk har fått mye oppmerksomhet i de senere år. Som student innenfor utdanningsledelse og ansatt i skoleverket er det interessant å følge debatter som omhandler alt fra skoleledelse til skolemat. Også internasjonalt er det økt engasjement rundt utdanning og ledelse i skolen. OECD vil blant annet engasjere seg sterkt i dette. Gjennom omfattende programmer rettet mot ledelse i skolen ønskes det en "ny politikk" for å utvikle god skoleledelse. Som et av tolv land er Norge med i en slik satsing. (Møller 2006) Betydningen av å satse på skoleledelse ble også fremhevet i St.meld. nr. 30 (2003 -2004), Kultur for læring, hvor det understrekes at skolen trenger kompetente lærere og skoleledere for å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Der sies det at gode ledere i skolen vil være helt avgjørende for å sikre en god skole, og det vises blant annet til de svake resultater norske elever har oppnådd i internasjonale undersøkelser, for å understreke viktigheten i dette. (Møller 2006)

Organiseringen av utdanningen har blitt endret de senere årene. Skolen som organisasjon, og offentlige organisasjoner generelt, har gjennom forvaltningsreformer på kommunalt og fylkeskommunalt nivå blitt innrammet av nye ideologier, med konkurrerende styringsperspektiver, der strategisk ledelse (management) har fått en sterk ideologisk forankring på bekostning av mer relasjonelle eller kommunikative ledelsesformer. (Møller 2004, Eriksen 1999). Nye styringsideologier retter i økende grad oppmerksomheten mer mot resultatorientering og økt effektivisering av de ressurser som står til rådighet. Det har blitt økt fokus på resultater i skolen, og disse brukes som indikatorer for hvordan skolen og skolesystemet fungerer. Man får en skole hvor ansvaret personifiseres og det pekes på skolens øverste leder som ansvarlig (Møller 2006). Et annet resultat av nye styringsformer er pågående krav om endringer. St. meld 30 slår fast at skoler skal bli lærende organisasjoner som stadig

skal fornye seg. Det postmoderne presset peker i retning av større fleksibilitet, større endringsberedskap og mer desentralisering av styring i skolen (Hargreaves 1994). Forandring har blitt det stabile.

Rektorer opplever å ha fått nye og mer krevende ledelsesoppgaver i tråd med omorganiseringer. På den ene siden er det uttrykt i kunnskapsløftet (2006) at skolen skal ivareta en faglig og pedagogisk ledelse rettet mot læringsprosesser og sosiale mål. Men i lærende organisasjoner forutsettes det også et tydelig og kraftfullt lederskap som også er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Føyelige ledere, som er for lite deltakende i opplæringen både for lærere og elever og har for lite fokus på læringstrykk bidrar ikke til utvikling av en læringskultur som en lærende organisasjon krever (St.meld. 30 2003 – 2004)

1.2 Forskning om skoleledelse

Skoleledelse er et mangfold av ulike perspektiver (Møller 2004). Men forskningen på ledelse generelt og skoleledelse spesielt har ikke vært et prioritert tema innen for norsk samfunnsforskning. Det er den amerikanske forskningen som har vært dominerende på feltet, og som til dels har blitt adoptert også her i landet (Møller 2006). Tidligere var man opptatt av å beskrive lederatferd, og lette etter målbare effektivitetsvariable for atferd. Men etter hvert har de symbolske aspektene ved ledelsesfunksjonen og lederrollen i større grad preget feltet, og i dette perspektivet er man særlig opptatt av mening, visjoner og identitet. Som en reaksjon på dette har man de senere årene trukket inn kultur, kognisjon og læring i større grad i analyser av ledelse. Skoleledelse er altså ikke et entydig begrep. Vår tid preges av at ledelseskonsepter ”er på reise”, de oppstår og forflytter seg i tid og rom før de omdannes eller blir borte. Røvik (1998). Såkalt transformativ ledelse (Møller 2006) er et hovedbegrep for ledelsesformer som forstår ledelse via det Weber (1999) kaller karismatisk autoritet, og som innebærer en fremstilling av den formelle lederen som en heroisk lederskikkelse. Dette er en rasjonell modell, med vekt på målorientering, elevenes læringsutbytte, ledelse som å gi retning, koordinere og kontrollere og utvikle

organisasjonen. Senges teori om lærende organisasjoner er et eksempel på en lærende organisasjon (Røvik 1998) som kan forstås innenfor denne forskningstradisjonen. Det distribuerte perspektivet etablerer et alternativ til det heroiske lederskapet. Her ser man på ledelse som aktivitet og samhandling (Møller 2006; Gronn 2002). Jorunn Møller(2006) rammer inn begrepet ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og der utøvelse av makt og kontroll skjer innenfor de rammer organisasjonen gir. Hun understreker videre at den makt som en overordnet har i kraft av sin stilling er en av flere maktformer som eksisterer side om side, og at noen av disse er basert på legitimitet og på tillit som grunnlag for utøvelse av ledelse.

Forskning omkring skoleledelse i Norge har i stor utstrekning handlet om å utvikle en bedre forståelse av vilkår for ledelse, forhandlinger og posisjoneringer, praksisfellesskap og hvordan skoleledere utvikler sine lederidentiteter (Møller 1996, 2004). Forskningen har vært empirinær, og av konstaterende eller konstruerende karakter. Aksjonsforskning har derfor vært en fremtredende forskningsdesign. (Møller 2006). Forskningsfeltet samlet sett preges i våre dager av at ulike forskere, men også politikere, skoleledere og andre aktører i skolen, posisjonerer seg i feltet, og med sine ulike perspektiver innrammer forståelsen av skoleledelse på ulike måter (ibid). En dominerende politisk aktør på det utdanningspolitiske feltet de senere år har vært OECD, som nevnt innledningsvis. Dette er primært en organisasjon for økonomisk, sosial utvikling og samarbeid, men den har etter hvert fått et stort engasjement innenfor utdanning og forskning. Organisasjonen spiller en stadig større rolle som utdanningspolitisk aktør gjennom de studiene den finansierer. Blant annet har OECD utviklet indikatorer for vurdering av utdanning, og det påstås at organisasjonen har hatt en stor betydning for utdanningspolitiske reformer i Norge de senere år (Karlsen 2002). PISA (*Programme for International Student Assessment*) er for eksempel viktig i denne sammenhengen. (Møller 2006). OECD har nå nylig (desember 2005) lansert et nytt og omfattende program, ”*Improving School Leadership*” som retter søkelyset mot ledelse, lederroller, rekruttering av ledere, arbeidsbetingelser for ledelse, lederopplæring og lederutvikling. Norge vil delta i

dette programmet (ibid). Forskningsresultater anvendes i økende grad av myndighetene for å legitimere nye tiltak. I forbindelse med St.meld. nr. 30, Kultur for læring blir for eksempel forskningstradisjonen ”*School Effectiveness*” ofte sitert. Her rettes fokus mot relasjonen mellom rektors ledelse og skolens resultater i form av elevenes prestasjoner. Man ser forskning omkring skoleledelse som et virkemiddel for å nå nasjonale mål. Her kan også nevnes at Læringslaben høsten 2004, på oppdrag fra departementet, gjennomførte en kvantitativ undersøkelse blant elever som viste at skoler som karakteriseres som såkalte lærende organisasjoner skårer høyt(ibid)

I forbindelse med iverksettingen av et stort internasjonalt program for skoleledelse ble det i 2003 startet et internasjonalt forskningsprosjekt, *Successful School Leadership*, særlig med utgangspunkt i analyser av Leithwood og Riehl (2003)(ibid). Norge deltok i dette programmet via det såkalte SOL (Skole og Ledelse) – prosjektet. SOL – prosjektet (Universitetet i Oslo 2003 – 2005) er en omfattende ledelsesstudie med fokus på å beskrive og analysere ledelsespraksis ved skoler som defineres som gode av myndighetene. Dette prosjektet utgjør den norske delen av den ovenfor beskrevne satsingen som gjøres i OECD – regi. Her undersøkes og sammenliknes internasjonale, nasjonale og lokale diskurser om skoleledelse. SOL – prosjektet baserer seg på intervjuer og observasjoner i et bredt omfang, der ulike aktører ved skoler har fått frem sin stemme om ledelse ved skolen. I denne studien benyttes en aksjonsforskningsform som tilnærming, med søkelyset mot ledelse som aktivitet. Studien inkluderer altså et distribuert perspektiv på ledelse.

1.3 Oppgavens problemstilling og avgrensning

Denne oppgaven omhandler ledelse i skolen basert på tre skolelederes individuelle oppfatninger av god ledelsespraksis. Jeg har valgt to ulike teorier som bakgrunn for å drøfte disse oppfatningene. Disse to teoriene kan sies å representere ulike retningene innen ledelsesforskning slik det er beskrevet i innledningen.

Studien har som hensikt å utvikle en forståelse av hvordan skoleeiere forteller om sin ledelsespraksis ved egen skole. SOL – prosjektet har virket som en inspirasjon for å gjøre en kvalitativ studie om ledelse, blant annet ved at denne studien har løftet opp noen begreper om hva god ledelsespraksis i skolen er, der man ser på ledelse i et bredt analyseperspektiv. I arbeidet med å utvikle ledelse i skolen mener jeg det er viktig med kritisk refleksjon og kunnskap om ledelsespraksis i skolen. Det er viktig at skolelederes ”stemmer” høres i arbeidet med å utvikle ”god” ledelsespraksis (Ragin 1994) I oppgavens hovedproblemstilling stiller jeg spørsmålet:

- Hva oppfatter skoleledere som god ledelsespraksis?

For å undersøke dette nærmere har jeg valgt ut tre hovedtemaer som jeg ser som sentrale i ledelsesarbeid i skolen; læring, ledelse og samhandling. På denne bakgrunn stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva forteller skoleledere om læring, ledelse og samhandling i organisasjonen?
2. Hvordan kan vi forstå skolelederes fortellinger om læring, ledelse og samhandling i lys av teorier om ledelse i organisasjonen?
3. Hvordan kan de to ulike teoretiske perspektivene brukes til å forklare lederes oppfatninger om god ledelsespraksis?

For å gi svar på disse problemstillingene har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til oppgaven. Jeg har intervjuet rektorer ved tre skoler. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begreper fra to ulike teorier, Senges teori om lærende organisasjoner og et distribuert perspektiv på ledelse i analysen. Slik ønsker jeg å synliggjøre spenningsforhold som eksisterer i oppfatninger om ledelse i skolen. Den teoretiske forankringen i denne oppgaven utgjør dermed en del av analysegrunlaget.

Jeg har vært nødt til å begrense omfanget av oppgaven ut fra hensyn til den tidsrammen som er satt og det at jeg skriver alene. Begrensningen innebærer at jeg bare har kunnet gjennomføre tre intervjuer.

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven er bygd opp av fem kapitler, i tillegg til innledningen.

I kapittel 2 drøfter jeg de to teoriene som danner grunnlaget for drøftingen av det empiriske materialet. Jeg begynner med å presentere hovedtrekk ved de to teoriene, Senges teori om lærende organisasjoner og det distribuerte ledelsesperspektivet, for så å gå nærmere inn på hvordan læring, ledelse og samhandling i organisasjoner forstås.. Det legges her vekt på å få frem hvordan de to teoriene totalt sett har ulike forståelser omkring læring og omkring distribusjon av ledelse, ved dels å peke på like – dels å peke på ulike sider ved dem.

I kapittel 3 beskriver jeg nærmere metoden som er brukt i denne oppgaven. Jeg begrunner mitt valg og hvilke muligheter og begrensninger dette innebærer fremfor en mer kvantitativ strategi. Her vil jeg også avklare utvalg av informanter og jeg drøfter kriterier for reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 presenterer jeg det empiriske materialet. Dette er strukturert på samme måte som i teorikapitlet, kapittel 2. Jeg presenterer først de tre rektorenes oppfatninger om læring, deretter deres oppfatninger om ledelse og til slutt deres oppfatninger om samhandling.

Samme strukturering er valgt for drøftingen i kapittel 5. Drøftingen tar utgangspunkt i at enkelte hovedtrekk ved ledernes oppfatninger om læring, ledelse og samhandling kort presenteres. Disse drøftes så på grunnlag av de to teoriene. Det gjøres en kort oppsummering etter hvert avsnitt. Det har vært nødvendig å holde denne inndelingen for å kunne drøfte den enkelte rektor oppfatninger opp mot hver av teoriene. Drøftingen avsluttes med en oppsummering.

I kapittel 6 oppsummeres og kommenteres de resultatene jeg har kommet frem til gjennom drøftingen av materialet. Der kommenterer jeg også hva jeg kunne ha gjort annerledes, og hva jeg har lært gjennom denne oppgaven. På bakgrunn av hva jeg har funnet ut foreslår jeg videre forskning på skoleledelsesfeltet.

2. Teori

I dette kapitlet presenter jeg de to organisasjonsteoretiske perspektivene som skal danne grunnlaget for drøftingen av det empiriske materialet. I oppgaven er læring, ledelse og samhandling i organisasjonen valgt som drøftingskategorier, og teoridelen er strukturert rundt disse. Oppgavens problemstilling bygger på rektorers individuelle oppfatninger om ledelse, jeg har valgt å la Senges teori, med sin fokus på individet, være utgangsteorien, den teorien som presenteres først. Det distribuerte perspektivet på ledelse som en alternativ teori, og som ser ledelsesarbeid som grunnleggende sosialt, representerer en alternativ forståelse til ledelse i organisasjoner. Jeg vil først presentere hovedtrekk ved hver av de to teoriene. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan de tre valgte kategoriene kan forstås i lys av de to teoriene. Hvert avsnitt avsluttes med en kort oppsummering og det er en større sammenfattende fortolkning av de to teoriene til slutt, med henblikk på kategorier og begreper.

2.1 Hovedtrekk ved de to teoriene

2.1.1 Senge - fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon

Peter Senge kan settes i forbindelse med uttrykket og ideen om ”Den lærende organisasjon”, som har blitt formidlet og spredt gjennom hans publikasjoner, og som har fått innpass også i St.meld. 30 (2005) og i Kunnskapsløftet (2006). Senge er professor ved *Harvard University*. Teorien om utvikling av organisasjonen som en lærende organisasjon er bygd opp rundt hans forståelse av 5 kjernedisipliner (Senge 1990). I den første disiplinen *personlig mestring* fremheves den enkeltes evne eller motivasjon til å tilegne seg individuelle kognitive strukturer. Dette nivået betegnes som den lærende organisasjonens åndelige fundament. *Mentale modeller* er inngrodde antagelser som påvirker vår atferd, og som ofte hemmer den åpenheten som er nødvendig for at vi skal kunne motta påvirkning fra andre. Det sentrale her er at man er åpen og mottakelig, at man er endringsvillig. Disse to grunnleggende

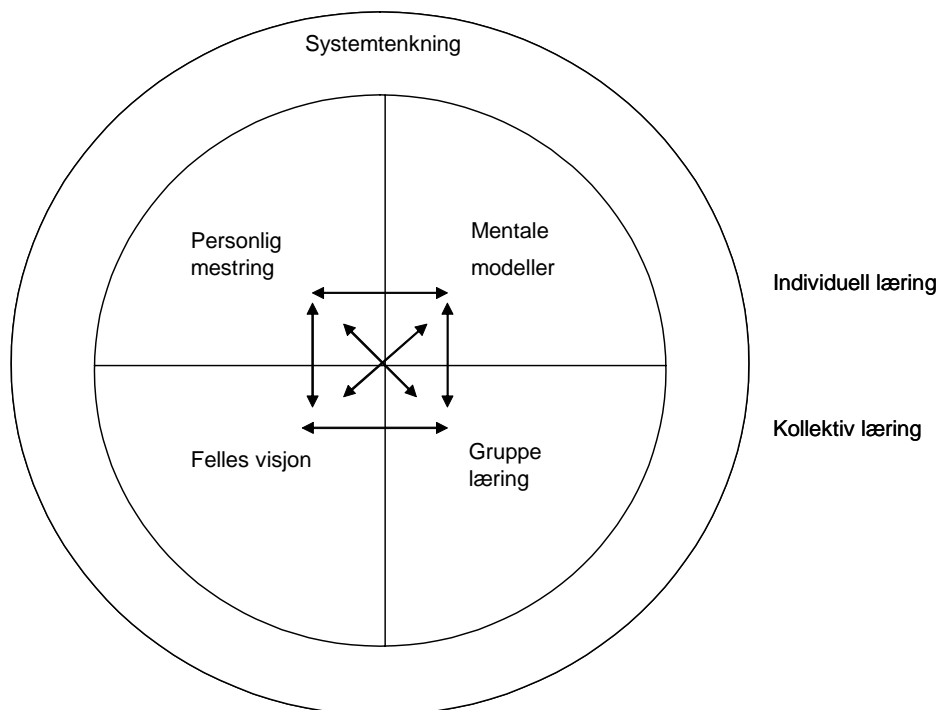
disiplinene er knyttet til individuell kognitiv læring. De to neste disiplinene beskriver kollektiv atferd. Disiplinen *felles visjoner* dreier seg om å knytte sammen individers personlige visjoner slik at de fremstår som en felles visjon.

”Der det finnes en felles visjon (i motsetning til den formuleringen av ”visjon” som bare er skrevet ned på et papir) vil mennesker skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst”. (ibid: 15).

All læring i organisasjonen, både individuelt og kollektivt, skal være styrt av motivasjon for å arbeide mot en felles visjon. Disiplinen *gruppelæring* beskriver hvordan man innenfor rammen av felles visjon skal arbeide for å sikre konsensus rundt kollektive aktiviteter i organisasjonen. *Systemtenkning*, den femte disiplin, skal skape forbindelser mellom de øvrige disiplinene og gi arbeidet i organisasjonen en retning og en mening. Dette skal sikres gjennom den overordnede felles visjonen og at alle aktører har vilje og evne til helhetlig tenkning. Det er forskjell på målsettinger og visjoner, hevder Senge (ibid). Målsettinger er konkrete og tidfestede formuleringer av formål i organisasjonen, mens visjonen er bilder som mennesker i hele organisasjonen skal bære med seg, som skal gi fellesskapsfølelse og de skal gjennomsyre organisasjonen og skape enhet ut av mange ulike aktiviteter. Arbeidet med å utvikle felles visjon i en organisasjon kan ikke nås gjennom å legge sammen summen av enkeltbiter av læring, men skapes gjennom helhetlig tenkning hos alle organisasjonens medlemmer, hevder Senge (ibid). Styring i organisasjonen skal skje innenfor den visjonære rammen, og dette vil være en lederoppgave. Senge tar dermed avstand fra en tradisjonell byråkratimodell for organisasjonsoppbygging, der oppgaver og ansvar er fordelt og avgrenset. (Jacobsen & Thorsvik 2002). Organisasjoner skal fungere som desentraliserte, fleksible og antibyråkratiske enheter der alle organisasjonens medlemmer i prinsippet skal føle en forpliktelse og et ansvar for helheten.

”Fra vi er små blir vi opplært til å dele opp problemer i småbiter, til å fragmentere verden. Dermed blir det lettere å mestre komplekse oppgaver, og forstå innviklede spørsmål. Men samtidig må vi betale en høy pris: Vi er ikke lenger i stand til å se konsekvensene av våre handlinger, og vi taper vår evne til å se en større sammenheng”. (Senge 1990: 9)

Med de 5 kjernedisiplinene som grunnlag kan dette sammenfattes i en modell:



Figur 1 Modell av Senges fem kjernedisipliner

Det skal være et dynamisk samspill mellom disiplinene. Den enkeltes forpliktelse ovenfor helhetstenkning skal forene individets læring med kollektivets læring og gi det en retning mot felles visjon. Pilene i modellen viser til disse indre sammenhengene, de antyder et samspill mellom mennesker, individer og grupper. Men modellen sier ikke noe om hvordan slike sosiale systemer fungerer. Systemtenkningen ”omslutter” de fire andre disiplinene som en visjonær ramme for organisasjonens arbeid. Ledelsesarbeid, som lederens ansvar for å styre overordnede prosesser, må da først og fremst befinne seg i denne systemtenkningen. Ledelse blir til gjennom at lederen har ansvar for å styre gjennom den visjonære innrammingen.

Senge betrakter individuell læring som grunnleggende for kollektiv læring. Læring i dette perspektivet er intensjonell, motivert i retning av felles visjon. Aktørene og relasjonene mellom dem er i fokus for læringen og man ser bort fra den konteksten læringsarbeidet skjer innenfor.

2.1.2 Distribuert ledelse og aktivitetsteori – noen hovedprinsipper

Med et distribuert ledelsesperspektiv vil man kunne analysere og forstå organisasjoner ut fra prosesser, med vekt på samhandling om ulike aktiviteter i en organisasjon. Med dette flyttes fokus på ledelse fra formelle ledere til samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse (Ottesen og Møller 2006), og til aktiviteter som prosesser i samhandlende fellesskap. I dette perspektivet er man ikke opptatt av større eller mindre grader av distribusjon av ledelse, men hvordan ledelse distribueres. Teorien er derfor analytisk, ikke normativ.

Gronn (2002) presenterer et prinsipp for arbeidsdeling innenfor et distribuert syn på ledelse. Han argumenterer for behovet for å koordinere og fordele aktiviteter når man samhandler i en organisasjon, og at dette er sentralt ved ledelse. Dette står i motsetning til Senges prinsipp om helhetstenkning hos alle organisasjonens medlemmer som grunnlag for å forstå ledelse i organisasjoner.

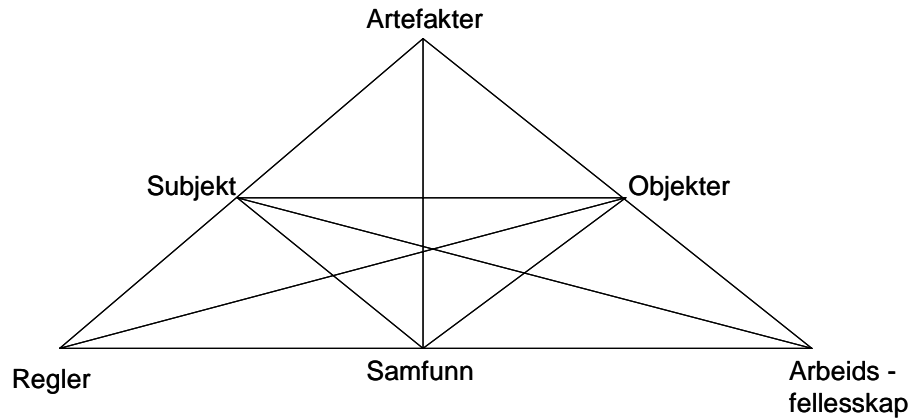
Gronn (2002) skisserer tre former for samhandling; spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. Spontane samarbeidsformer kan for eksempel være uformelt faglig samarbeid, med en sammensetning fra to til mange personer. Dersom samordnende handlingsmønstre etableres over tid defineres de som intuitive samarbeidsrelasjoner, ofte oppstått gjennom gjensidige tillitsforhold mellom personer eller grupperinger. Institusjonaliserte samhandlingspraksiser kan være av ulike typer og sammensetninger, for eksempel samarbeid i team og fagseksjoner. I våre dager, ved teknologiens hjelp, kan ulike former for samhandling etableres også uten at de som samhandler fysisk er tilstede på samme sted, til samme tid, gjennom nettmøter, videokonferanser osv., selv om dette nok er lite utbredt, i hvert fall i skolen

Samhandling skjer gjennom ulike arbeidsfellesskap¹, som stadig vil omfordeles og endres, på grunn av teknologiske og sosiale komponenter som påvirker fellesskapene. Fordeling av oppgaver og spesialisering på den ene siden, og samhandling på den andre siden vil skape spenningsforhold i fellesskap som kan gi grunnlag for en dynamikk knyttet til fragmentering og sammensmelting. Grønn (2002) mener at særlig økt teknologisk spesialisering i samhandlende fellesskap på denne måten vil kunne skape nye former for samhandling og at dette vil determinere nye mønstre for ledelse. Nye teknologier konstituerer nye samhandlingsformer.

Hos Senge omtales samhandling som kollektiver eller kollektive arbeidsformer. Med dette perspektivet beskrives at når kollektiver er i ubalanse mellom nåværende situasjon og en ønsket situasjon, så vil man søke å rette opp dette. Kollektivet vil da iverksette tiltak for å gjenopprette balansen. Slik kan man si at også innenfor Senges perspektiv ser man kollektivet som kontinuerlig utviklende. Men mens Senge knytter læringen utelukkende til menneskelig atferd, er man altså med et distribuert perspektivet opptatt av hvordan ulike typer av artefakter virker inn på samarbeidsrelasjoner omkring aktiviteter, og dermed på læringen.

Aktivitetsteori er et system eller et rammeverk for å forstå menneskers praksis som utviklingsprosesser (Engestrøm 1993). Denne teorien kan tjene som modell for å fremstille og fortolke ledelse i et distribuert perspektiv.

¹ Wenger (1999) anvender begrepet praksisfellesskap for sammensetninger av formelle og uformelle grupper. Dette er et mye brukt begrep for å beskrive slik samhandling. Når man bruker Wengers begrep innebærer det at man ser man på distribuert ledelse i et situert perspektiv, rettet mot selve praksisfellesskapet. I denne oppgaven rettes derimot fokus mot aktiviteter omkring samhandling, og derfor anvender jeg begrepet arbeidsfellesskap.



Figur 2 Aktivitetsmodell

Den øvre trekanten viser Vygotskys medierende triangel for sosiokulturell læring. (Vygotsky 2001). Gjennom artefakter mediertes handlingen som forbinder subjekt og objekt (Ludvigsen & Flo 2002). Den nedre delen viser til hvordan samhandling om aktiviteter er forbundet med materielle, kulturelle og sosiale situasjoner. Ledelse synliggjøres som integrert i og konstituert av et samspill av handlinger som er kollektivt forankret. Ledelsespraksisen ("leadership practice") er distribuert over ledere, ansatte og den situasjon eller kontekst som organiserer praksisen. (Spillane: 1999)

Oppsummering:

Ledelse i organisasjoner forstås på helt ulike måter gjennom de to perspektivene. Senge ser på ledelse i organisasjoner som styring gjennom visjoner. Ledelse blir dermed knyttet opp mot lederen, og ledelse som styring. I det distribuerte perspektivet forstås ledelse som samhandling omkring aktiviteter, noe formelle ledere utøver i relasjoner til andre. Distribuert ledelse innebærer ledelse som praksis (Spillane 1999), der lederen er en aktør i samhandling om aktiviteter, mens den formelle lederens posisjon altså fremheves i Senges perspektiv. Med den visjonære

innrammingen som styringsmodell for organisasjoner i Senges teori er grunnlaget for læring og samhandling i organisasjonen bygd rundt den enkeltes vilje og motivasjon for individuell kognitiv tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Kollektive prosesser i organisasjonen dreier seg om å forene den personlig visjonære orienteringen inn under en felles konsensus. I det distribuerte perspektivet er læring knyttet til samhandling om aktiviteter, og er dermed grunnleggende sosial.

2.2 Perspektiver på læring

2.2.1 Senge – Fra individuell til kollektiv læring

Hos Senge er læring individuelt, og motivasjonsstyrt, og læringsarbeid er primært knyttet til mennesker og relasjoner mellom mennesker. For å forstå Senges perspektiv på læring noe mer inngående trekker jeg inn et par sitater. Senge bruker i denne forbindelse et begrep han kaller ”metanoia”, som han mener må forstås som mental forandring eller endret tankesett. ”Meta” betyr *over* eller *etter*, mens ”noia” kommer fra *fornuft* eller *tanke*.

Forstår man betydningen av ”metanoia” forstår man også den dypere betydningen av læring, for læring innebærer også å forandre sin tankegang”, ”[...] å innhente eller suge til seg informasjon blir bare en fjern slektning av virkelig læring (ibid: s.19)

Læringen er dermed en individuell forpliktelse fordi individets læring knyttes til den enkeltes ansvar for å utvikle sin egen kapasitet, til ”å forandre sin tankegang”, innenfor organisasjonens ideologiske ramme.

Vår sterkeste læring kommer av direkte erfaring. [...] vi legger merke til konsekvensene og handler på nytt på en annen måte. Men [...] når våre handlinger har konsekvenser som går utenfor vår læringshorisont blir det umulig å lære av direkte erfaring. (Senge 1999: 29)

Dette er del av en argumentasjon som fokuserer på at læringsarbeid er intensjonelt. Senge hevder at selv om læring er erfaringsbasert må vi tenke læring som rettet mot

fremtidige hendelser. Knut Roald (1999) påpeker i sin omtale av Senge at dette strider mot etablerte oppfatninger av hva læring egentlig er. Senge omtaler den erfaringsbaserte læringen som ”hverdagslæring”, og mener det er underordnet. Læring som rettet mot fremtidig utvikling i et overordnet perspektiv er det som er sentralt i Senges læringsbegrep, og som han knytter til begrepet personlig mestring. Mer praktisk orienterte aktiviteter innrammes dermed ikke på samme måte inn under begrepet læring, eller mestring. Senge utdyper dette videre ved å ta i bruk andre begreper.

”For en organisasjon er det ikke tilstrekkelig bare å overleve. ”Overlevelseslæring” eller tilpasningslæring” er viktig og nødvendig. Men for en lærende organisasjon må tilpasningslæring suppleres med ”generativ læring”, som fremmer vår evne til å skape” (ibid: s.19).

Her begrunner han at den generativ, eller fremtidsrettede læringen, er viktig fordi den fremmer vår evne til å skape. Dette forklares ikke nærmere, men kan forstås som en vektlegging av kreative egenskaper fremfor mer rutinepregede aktiviteter når det gjelder læring. Senge advarer mot at man lar organisasjonen styres av detaljorientering. Det er de store og lange linjer som er vesentlige for å unngå et responsivt atferdsmønster, med reaktiv atferd på enkelthendelser. (ibid: s.59.).

2.2.2 Aktivitetsteorien – et sosiokulturelt perspektiv på læring

I aktivitetsteorien er individuell læring knyttet til distribuert kognisjon. Læring medieres gjennom artefakter mellom subjekt og objekt, og artefaktene spiller derfor en overordnet betydning for læring. Den nærmeste utviklingszone representerte for Vygotsky rommet mellom to læringsnivåer, det nåværende (retrospektive) og det potensielle (prospektive) (Dysthe 2001). Dette rommet for læring skapes i den interaktive samhandlingen mellom personer, langs de medierende forbindelseslinjene mellom komponentene. Dette gir et bilde av individuell læring som et historisk, kulturelt, kontekstuel og sosialt betinget fenomen innenfor en aktivitetsorientert ramme. Aktivitetsmodellen (over) inneholder seks komponenter, der relasjonen mellom komponentene er medierte (istedenfor direkte). Subjektet, eller individet,

henger sammen med objektet (målsettingen med aktiviteten) gjennom disse seks komponentene. Analysearbeid med aktivitetsteorien som modell kan foregå både på makro og mikronivå i organisasjonen (Gronn 2002). Dette står i sterk motsetning til hvordan Senge forstår læring. Det sosiokulturelle læringsperspektivet er basert på læring som grunnleggende kollektivt, mens Senge læringsyn altså har sitt grunnlag i individets læring.

I et distribuert perspektiv vil gjerne ulike arbeidsfellesskap eksistere på samme tid, eller etterfølgende hverandre. Som aktør er man medlem i ulike fellesskap, og erfarer gjennom samhandling i ulike fellesskap. I analytisk sammenheng kan man tenke seg en serie av aktivitetssystemer som representerer slike ulike fellesskap i samhandling om aktiviteter. Læringspotensialet kan ses som et areal (et område) mellom hendinger forbundet med de erfaringer (den læring) man har gjennom deltakelse i flere arbeidsfellesskap.. (Gronn: 2002). Læringen blir da til et sett av erfaringer personer tar med seg fra ulike fellesskap og inn i nye fellesskap. Dette gjør at man får et bredt spekter av perspektiver i aktivitetssystemene. Dette blir behandlet videre i oppsummeringen i avsnitt 2.5.

I den generelle omtalen av det distribuerte perspektivet ble det pekt på hvordan økt teknologibruk og spesialisering av oppgaver vil kunne endre på samhandlingsmønstre i skolen. Men artefaktbegrepet kan også ha en utvidet betydning, som ”sosiale modeller” for hvordan man bruker verktøy. Säljö (2002) skiller mellom det han kaller fysiske og intellektuelle redskaper som ulike måter å utvikle og uttrykke kunnskaper og ferdigheter på, ved at de medierer omverden for mennesker. De fysiske redskapene kan være de fysiske datamaskinene og annet som har en materiell betydning for våre muligheter for læring; ulike typer av teknologi, redskaper til kommunikasjon, informasjon, fysiske verktøy for praktiske gjøremål osv. Artefaktene knytter seg til menneskelig handling og læring, i bred forstand. Til våre intellektuelle artefakter kan vi da regne alt som er kodifisert i språklig form; dagligspråk, fagspråk, symbolsystemer, tall og tallsystemer osv., som alt har en sosial og kommunikativ opprinnelse, og som er knyttet til ulike samfunn og kulturer. Vi sosialiseres inn i

bruken av slike intellektuelle artefakter, og dette former oss og vår måte å kommunisere på, og på denne måten påvirker vi også hverandre i samhandling med andre via bruk av våre intellektuelle artefakter. Med en slik forståelse av artefaktbegrepet blir læringskonteksten knyttet til både sosiale og materielle forhold.

Oppsummering:

Den grunnleggende forskjellen mellom de to teoriens læringssyn er at Senge ser læring i organisasjoner som grunnleggende individuelt, og at individuell læring kommer før kollektivets læring, mens det distribuerte ledelsesperspektivet har et sosiokulturelt læringssyn som grunnlag, og altså ser læring som sosial før den blir individuell (jfr. Vygotsky). (Dysthe 2001). Et annet aspekt ved læring er at mens Senge ser læring som rent intensjonell, fremtidsrettet legger det distribuerte perspektivet vekt på erfaringsbasert læring, læring innenfor historiske, sosiale og teknologiske kontekster. Begge disse to teoriene omtaler læring i organisasjoner. Dette kan forstås som læring blant de ansatte, men jeg forstår også dette i denne oppgaven som elevenes læring. Skolen er en organisasjon der selve formålet er innrettet mot elevenes læring.

2.3 Perspektiver på ledelse

2.3.1 Senge – distribusjon som delegering

I den desentraliserte, antiautoritære strukturen blir lederen først og fremst visjonsbyggeren, lederens forpliktelser blir å knytte de ansatte sammen omkring denne felles visjonen, ”gjøre de til grupper som vet hvordan de skal lære i fellesskap”.(Senge 1991: 344)

”Vårt tradisjonelle syn på ledere som spesielle mennesker som fastsetter retningen, som fatter de viktigste beslutningene, og som vekker liv i troppene – dette synet er forankret i et individualistisk og ikke – systemmessig verdensbilde. Spesielt i den vestlige verden er ledere *helter* – store menn (og iblant kvinner) som ”stiger frem” når det inntreffer kriser. Så lenge slike myter rår vil det forsterke en fokusering på

kortsiktige begivenheter og karismatiske helter snarere enn på systemkrefter og kollektiv læring” (ibid: 344).

Senge avviser det heroiske lederskapet. Han begrunner dette med viktigheten av at visjoner har blitt til gjennom konsensusbygging i et fellesskap. Men det distribuerte perspektivet er tydeligere på dette gjennom selve grunnlag for teorien som baserer seg på at man ser bort fra lederskikkelsen, og retter fokus mot ledelse som knyttet til aktiviteter og distribuert via forhandlinger, nettopp med henblikk på å representere et alternativ til et heroisk syn på ledelse. Senge fremstiller lederen via tre arketyper; ledere som konstruktører, forvaltere og lærere. Jeg tar med dette for å få en bredere forståelse av lederen i Senges perspektiv.

”De [lederne] er ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvikle sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlige for læring”. (ibid: s.344)

Som et grunnlag for å klargjøre Senges forståelse av ledelse som analysekategori presenterer jeg noen hovedprinsipper ved disse arketyperne.

Konstruktøren er den som har konstruert ”skuta”. Han har ofte en diskret og tilsynelatende lite fremtredende rolle i organisasjonen.

[...]Konstruktøren er lite synlig; arbeidet foregår stort sett bak scenen. De konsekvenser som fremkommer i dag er resultater av arbeid som er gjort en gang i fortiden, og det arbeidet som gjøres i dag vil bevise sine fortrinn langt inn i fremtiden. (ibid:345)

Langsiktige perspektiver, og prinsipper om helhetlig tenkning og systemtenkning er her en bærebjelke. Felles forankring innenfor en ideologisk tankegang innebærer at det blir viktig at (særlig) ledere i organisasjonen assimileres inn i en felles tenkning omkring organisasjonens sentrale ideologiske målsettinger.

Forvalteren er ansvarlig for å sette organisasjonen og dens hensikt innenfor en større sammenheng. Forvalteren skal vise evne til å lede og gi et bilde av ”hvor kommer vi fra, og hvor er vi på vei?”. For å forklare betydningen av lederen som forvalter bruker Senge begrepet ”hensiktshistorien”. Når gode ledere forteller om sitt lederskap og hensikten bak sin visjon, kommer (selve) hensiktshistorien frem, hevder Senge:

De gode lederne gjør noe mer enn ”bare å fortelle historier”. De forteller selve historien, ”hensiktshistorien”, den overordnede forklaringen på hvorfor de gjør det de gjør (ibid).

Denne historien er sentral for lederens evne til å lede, forklarer Senge. Den plasserer organisasjonens hensikt, dens eksistensbegrunnelse, innenfor en større sammenheng.

Ledelse plasseres med dette innenfor en sterkt ideologisk ramme, hvor det personlige, følelsesmessige engasjementet er altoverskyggende, og hos Senge tillegges dette en langt større betydning enn for eksempel profesjonalitet, eller kvalifikasjon basert på yrkes- eller utdanningsbakgrunn. Visjonær ledelse er selve grunnlaget for ledelse. Dette er i tråd med et ledelsessyn der lederegenskaper er det sentrale, noe enkelte ”egne” personer er i besittelse av, og som gjør at man kan opptre som profesjonell leder i mange ulike typer av organisasjoner. (jfr. Møller 2006) Ledelse knyttes i liten grad til utøvelse av praksis i organisasjonen.

Ved å konstruere lederen som **lærer** fremheves veilederfunksjonen. I arbeid i organisasjonen møter man hendelser med ulike typer av atferd. Senge skiller mellom reaktiv atferd (rettet mot enkelthendelser), responsiv atferd (et atferdsmønster som retter søkelyset mot langsiktige trender og deres konsekvenser) og generativ, skapende atferd. Alle disse atferdsmønstre finnes hos personer i organisasjoner. Disse nivåer av atferd representerer samtidig erkjennelsesnivåer (knyttet til personlig mestring) hos den enkelte. I tillegg til disse mønstrene eller nivåene for å betrakte virkeligheten trekker Senge inn ”hensiktshistorien”, som et overordnet betraktningnivå, se ovenfor. Som leder i en organisasjon må man vie alle fire nivåer oppmerksomhet. Imidlertid er det de overordnede nivåer, den generative atferden og ”hensiktshistorien” som er de sentrale. Dette er fordi de genererer reelle læringsprosesser i en innovativt orientert organisasjon. Man er opptatt av fremtid, ikke nåværende praksis. Lederen som lærer har en sentral rolle i å spre dette budskapet i organisasjonen, og å skape oppslutning om det. Budskapet er knyttet til visjonen og ikke til praksis.

Ledelse blir ut fra Senges forståelse sterkt visjonært. Det sies altså lite om ledelsesarbeid, i betydningen, oppgaver, aktiviteter og beskrivelser omkring

ledelsesarbeid eller ledelsespraksis. Lederegenskaper må fortolkes som knyttet til motivasjon og evne til å skape tilslutning hos de ansatte fremfor profesjonell kompetanse. I norsk skoletradisjon representerer dette for eksempel da et brudd med synet på lederen som ”*fremst blant likemenn*”.(Møller 1996)

2.3.2 Et distribuert perspektiv – ledelse som praksis

I distribuert ledelse flyttes fokus fra lederrollen og over på ledelse som aktivitet. Det viser seg ofte at lederen som symbolsk person er viktig i organisasjoner (Møller 2006), og det distribuerte ledelsesperspektivet avviser ikke dette. Men ledelse er altså, i utgangspunktet, fordelt i organisasjonen..

Det distribuerte perspektivet på ledelse inneholder muligheter for ulike typer av samhandling omkring ledelsesaktiviteter i organisasjonen. Med for eksempel en numerisk forståelse kan det ”aggregerte” lederskapet fordeles blant noen, mange eller endog alle av organisasjonens medlemmer. (Gronn 2002). Med en numerisk forståelse av ledelse forstås ledelse som fordelt, via forhandlinger, og den aggregerte ledelsen er da den samlede ledelsesfunksjonen, som i en distribuert ledelsesform kan være fordelt på noen eller mange. I Senges syn på ledelse rettes som nevnt fokuset på den formelle lederen individuelt. Ved at ledelse av oppgaver delegeres, som hos Senge, opprettholdes fortsatt ledelsen av oppgaver hos den formelle lederen, selv om arbeid og ansvar fordeles.

Gronn peker på ulike prinsipper for distribusjon. Han gjør et analytisk skille mellom arbeidsdeling (division of labour) og det jeg her betegner som ansvarsdeling (division of rights):

The division of rights is a realm of jurisdiction, and concerns the authority and accountability for the allocation of work and recourses. A division of rights exists if the legitimate power and responsibility to make decisions are distributed unequally within the (work) group. The division of labour, on the other hand is concerned with the completion of tasks in respect of the overall pattern of work.”(bid. 28)

Fordeling av arbeid, sier Gronn, definerer oppgavene og grensene mellom disse, mens fordeling av makt og autoritet definerer ansvaret for hvordan disse blir utført.

Distribusjon av makt og autoritet med en slik aktivitetsorientering følger ikke nødvendigvis formelle lederroller i systemer for samhandling, og den kan være jevnt eller ujevnt fordelt utover i samhandlingsgrupper. Med distribusjon av aktiviteter eller oppgaver følger altså en distribusjon av ledelse som i utgangspunktet følger andre prinsipper enn fordelt i forhold til formell ledelse. Som kritikk mot dette perspektivet hevdes at dette kan medføre at den formelle ledelsens rolle og ansvar blir lite synlig innenfor et distribuert ledelsesperspektiv, ledelse synes lite. Men, i følge Grønn, har den formelle lederen et overordnet ansvar ved å koordinere og integrere samhandlingsoppgaver innenfor samhandlingssystemer. Dessuten er ledelsesansvar formelt nedfelt i organisasjonens regelsystem.

Oppsummering:

Senge ser som lederens fremste oppgave å jobbe med overordnede, visjonære problemstillinger og å lede arbeidet med å skape tilslutning rundt de felles visjonene. Lederen distribuerer gjennom delegering av ansvar. I det distribuerte perspektivet for ledelse fremheves ledelse som distribuert via forhandlinger, der det gis ulike muligheter for fordeling av makt og autoritet ut fra ulike typer av aktiviteter og samhandlingssystemer i organisasjonen. Ledelse følger derfor ikke nødvendigvis den formelle lederrollen innenfor et slikt perspektiv.

Fremstillingen i Senges bok (1990) er skrevet i en amerikansk kontekst, og selv om organisasjonsoppskrifter er kontekstovergripende i våre dager (Røvik 1998) virker kanskje denne terminologien (ennå?) litt fremmedartet her hos oss?

De to ulike perspektivene på ledelse kan fremheves gjennom deres ulike forståelser for distribusjon av ledelse.

2.4 Perspektiver på samhandling

2.4.1 Senge – samhandling gjennom kollektiv læring

Jeg forstår samhandling som hvordan man samarbeider om å løse ulike oppgaver i en organisasjon. I Senges perspektiv blir da samhandling knyttet til de kollektive disiplinene i modellen på side 16, og hvordan de kollektive og de individuelle disiplinene virker sammen, slik pilene skal illustrere. Ut fra teorien forklares det at de fire disiplinene skal samvirke ved at den kollektive og individuelle læringen foregår på samme tid, og til enhver tid. Men jeg forstår her samhandling utelukkende knyttet til kollektive prosesser. Men for å få en forståelse av samhandling i Senges perspektiv vil jeg da rette hovedfokus mot de kollektive prosessene.

Dialoger og diskusjoner er viktige for forløpet i de kollektive prosessene. Dialoger er basert på at hver enkelt fritt skal kunne hevde sine oppfatninger og gjennom dette bidra til god og fordomsfri samhandling innenfor en samhandlingsarena. Gjennom åpne og frie meningsytringer skal det skapes trygghet og vilje til selvinnsikt hos den enkelte som grunnlag for at man skal kunne forhandle seg frem til felles oppfatninger. Det er viktig i denne prosessen at man ser hverandre som likeverdige kolleger og at formelt og uformell ledelse innad i gruppene tones ned. Lederen har allikevel et overordnet ansvar for å holde dialogen innefor visse rammer. I tillegg er det en lederoppgave å balansere mellom dialog og diskusjon. Diskusjonen er av en annen art. her presenteres og forsvares synspunkter. Her fattes beslutninger, basert på det utforskningsarbeidet som ble gjort i dialogen. Dialogen karakteriseres som divergerende, man åpner opp for sprikende synspunkter, mens diskusjonen må konvergere, synspunkter må rettes inn mot et bestemt fokus. (Senge 1990)

Når man arbeider i grupper fremheves tre faktorer som viktige; for det første må det intellektuelle potensialet virke i samme retning. For det andre er det behov for innovativ og koordinert handling. Her hentes ideer fra lagspill og fra jazz – grupper, og disse metaforene forteller om spontan men likevel koordinert handling. Relasjonene mellom medlemmene utgjør et operativt fellesskap som utfyller

hverandre. For det tredje skal grupper gjensidig være bevisst sin påvirkning fra andre grupper, og gjennom dette oppmuntre hverandre.

I grupper handler det om ”å finne tonen” sammen, å mestre sammen. I grupper skal man mestre dialoger og diskusjoner. Det ligger en rekke utfordringer til grunn for at grupper skal lykkes i sitt arbeid mot konsensus. De fleste av disse rettes mot enkeltindividet, og således mot den enkeltes evne til mestring. Her er ulike forsvarsrutiner i form av endringsvegring sentralt, men det dreier seg også om at man mestrer kollektivt, gjennom trening. Slik trening kan være rollespill og andre aktiviteter som brukes for å fremme utvikling av et felles språk som grunnlag for å diskutere som gruppe, og slik håndtere kompleksiteten i samarbeidet.

Samhandling som analysekategori fremstår som kollektivets evne til, gjennom dialoger og drøftinger, oppnå konsensus omkring fastsatte overordnede målsettinger.(ibid)

2.4.2 Aktivitetsteorien – samhandling i organisasjonen som aktiviteter

Samhandling er selve utgangspunktet for hvordan man forstår organisasjoner i det distribuerte perspektiv på ledelse. Samhandlingen omkring aktiviteter er innrettet mot et objekt, som aktivitetsmodellen på side 19 viser. Den artefakt – medierte konstruksjonen av objekter skjer stort sett ikke i harmoni, men er basert på prosesser hvor man med ulike perspektiver forhandler om objekter. Således er også læring samhandling, fordi den er grunnleggende kollektiv, i motsetning til hos Senge.

Handlinger kan forstås som konkrete oppgaver som utføres med bestemte formål. I analysesammenheng har disse et formål i forhold til det man analyserer mot(objektet). Aktiviteter er mønstre av slike handlinger. Engestrøm (1999) definerer aktiviteter som sosiale praksiser, orientert mot objekter. I aktivitetssystemet ser man på hvordan aktivitetene spenner over personer, situasjoner og artefakter (Spillane 1999). På denne måten får man en forståelse av hvordan aktivitetene er forankret i historiske, kulturelle og materielle betingelser, og dette skiller forståelsen av

samhandling radikalt fra Senges modell, som kun innbefatter mennesker, som ikke er historisk fundamentert og som heller ikke på andre måter relaterer samhandling til andre kontekstuelle rammebetingelser. I skolen kan slike rammebetingelser være for eksempel bygninger, kontorer, klasserom, tilgang til datateknisk og annet utstyr, tilgang til midler og utstyr til prosjekter, turer/ekskursjoner osv. Når man samhandler omkring aktiviteter med bestemte formål vil ledelse innenfor aktivitetsmodellen inngå i aktivitetene. Ledelse fremkommer gjennom forhandlinger og distribueres i forhold til aktivitetenes formål.

I en organisasjon vil ulike aktivitetssystemer eksistere parallelt, til enhver tid, og organisasjonsmedlemmer vil derfor gjerne ha tilhørighet i flere slike aktivitetssystemer på samme tid. Aktører innen for disse vil ha med seg sine erfaringer eller perspektiver fra ulike andre aktivitetssystemer og inn i nye, og ethvert av disse aktivitetssystemene vil derfor kunne bestå av ulike erfaringsbaserte perspektiver som personer har med seg fra andre aktivitetssystemer. Dette gjelder til enhver tid i organisasjonen. Men i komplekse, sammensatte problemstillinger, for eksempel det som kan defineres som utviklingsarbeid, eller innovativt arbeid, vil man gjerne også ha flere eller endog mange slike praksisfellesskap pågående samtidig, innrettet mot samme objekt. I slike prosesser understreker Engestrøm (1999) viktigheten av at de ulike perspektiver får møtes fordi de representerer et viktig vern mot forenklinger av komplekse samhandlingsproblemer, og mot at man undervurderer konfliktfylte relasjoner mellom meninger og mellom personer. Det er selvsagt viktig at man jobber for å forene perspektiver, men med dette analyseperspektivet som grunnlag understrekes det at dette ikke må skje på bekostning av at de ulike perspektiver får utspille seg, og Engestrøm (1999) spør seg om det er mulig, eller endog ønskelig alltid å komme frem til en fullstendig samlet forståelse av objekter gjennom aktivitetene, altså om det er ønskelig med konsensus for enhver pris, slik det er innenfor Senges perspektiv.

Kategorien samhandling blir her knyttet til grunnleggende arbeid i ulike fellesskap, der man med et bredt analysegrunnlag forhandler om konsensus via målsettinger som fremkommer gjennom aktørers ulike perspektiver.

Oppsummering:

Senge omtaler samhandling som knyttet til dialoger, fora for fri meningsutveksling og diskusjoner, konsensusbygging. For å lykkes med konsensusbygging legger Senge vekt på personlige egenskaper og personlig motivasjon som grunnlag. Jazz – metaforen tilsier at man må beherske individuelt for å kunne delta kollektivt. Men man må også trene kollektivt og kjenne hverandre. Her skisserer Senge ”virtuelle situasjoner”, eller rollespill for å få medlemmer i grupper samstemmige. Samhandling dreier seg dermed mye om å få medlemmer inn i bestemte roller for å oppnå det at grupper kan opptre samstemte.

Det distribuerte perspektivet er grunnleggende bygd på samhandling. Her rettes fokus mot hvordan personers deltakelse i ulike samhandlingsfellesskap gir ulike perspektiver innenfor fellesskapene, og det leges vekt på at disse får utspille seg. Det er ikke her de personlige egenskapene hos enkeltaktører, men de ulike erfaringsbaserte perspektiver som aktører i praksisfellesskap møter med innenfor de ulike de ulike arenaene for samhandling hovedfokus innrettes mot her. I forhold til Senge, som retter fokus mot personer og egenskaper, er det her personers meninger omkring et konkret sakskompleks (en aktivitet) i samhandlingssituasjonen som er sentralt.

2.5 To teorier – ulike forståelser av ledelse i organisasjoner

De to teoriene gir to svært ulike perspektiver for hvordan vi skal forstå ledelse i en organisasjon. I lys av det empiriske materialet og i oppgavens problemstilling er læring, ledelse og samhandling valgt som de tre sentrale kategoriene. De to teoriene gir ulike forklaringer på disse fenomenene. Senge bruker andre begreper enn i det distribuerte perspektivet for å karakterisere læring; mestring, erkjennelse, motivasjon,

generativ læring, hverdagslæring, og begrepet ”metanoia”, som han forklarer er et slags grunnleggende begrep for å forstå læring. Læring er altså grunnleggende individuell, rettet mot personlig mestring, der motivasjonen ligger i prestasjonen. Kollektiv læring er knyttet til tilslutning til felles visjoner. Den grunnleggende motivasjonen skapes gjennom visjonen som gir læringen en retning. Læringen har sitt grunnlag i individet og beveger seg via dynamikken i teorien over i kollektivets læring. Dette er fremstilt gjennom modellkonstruksjonen i avsnitt Menneskene innenfor systemet er i sentrum i denne modellen, og hvert individ har et ansvar for å tilegne seg de kognitive verktøy som skal til for å mestre individuelt og innenfor et kollektiv. Senges teori, brukt i analytisk sammenheng dreier seg om enkeltaktørers ansvar, forpliktelser, frihet osv., omkring fenomener og hvordan aktører mestrer i relasjoner rundt samhandling omkring kollektive oppgaver.

Det distribuerte ledelsesperspektivet er grunnleggende kollektivt i sin konstruksjon. Her rettes oppmerksomheten mot aktiviteter i organisasjonen, og individets læring fremkommer gjennom den dynamikken som samhandling gir, her vist via aktivitetssystemet som modell. Denne modellen er kompleks. Her trekkes inn (omkringliggende) sosiale faktorer og teknologi i tillegg til menneskene innenfor systemet. Den enkelte lærer gjennom mediering via artefakter motivert av aktiviteter i organisasjonen. Konsekvensen av denne modellen, gjennom aktivitetsteorien, er at læring går fra å være kollektiv til å bli individuell. Distribusjonen her er knyttet til ulike former for arbeidsdeling, og hvordan man fordeler vil i utgangspunktet følge av typer av arbeidsoppgaver og konkrete mål (objekter) man samhandler om.

Vi kan si at ledelse er distribuert i begge de to perspektivene. I Senges perspektiv fremkommer denne distribusjonen som en empirisk konsekvens av teorien. Men mens det distribuerte perspektivet retter oppmerksomheten mot distribusjon som forhandling om ledelse omkring aktiviteter i organisasjonen vil typen distribusjon i Senges perspektiv være i form av delegering. Delegering medfører en frihet og et handlingsrom for den enkelte, men også tilsvarende et ansvar for utøvelse av handlinger og aktiviteter, og en fordeling av makt i form av styring. Dette gjelder i

prinsippet for alle nivåer i organisasjonen. Ledelse blir nært knyttet til ledere og disse er først og fremst ansvarlig ovenfor nivået ovenfor, skoleeier, som et resultat av delegering.

Ledelse i det distribuerte perspektivet utgår fra aktiviteter i organisasjonen. Gjennom fordeling av ledelse, der aktiviteter og hendelser er det som styrer fordelingene, rettes fokus mot aktivitetene det samhandles om, og ansvarsfordeling skjer i forhold til dette. Formelle ledere vil ha det lovfestede, overordnede ansvaret, som i Senges modell, mens ansvaret fordeles i forhold til aktivitetene fremfor å være rettet mot de aktører som har fått delegert ansvar til seg. I dette perspektivet, som ser på ledelse som grunnleggende rettet mot samhandling, rettes fokus på ledelse innover i organisasjonen.

I Senges omtale av gruppeprosesser er dialog og diskusjon sentralt. Det handler om å mestre de prosesser som ligger i først å ha frie meningsutvekslinger, deretter jobbe mer rettet mot konsensusdannelse gjennom diskusjonen, som åpner for de vanskelige avveiningene og valgene. Mens samhandling har sitt fundament i individuell mestring hos Senge, er det grunnleggende for all analyse i et distribuert perspektiv. Aktiviteter er knyttet til det som betegnes som innovative prosesser i denne modellen. Disse aktivitetene er rettet i mot en fast definert målsetting, og kollektiv samhandling omkring felles aktiviteter vil da i prinsippet medføre at konsensusdannelse alltid vil rette seg inn mot den fast definerte målsettingen. Samhandling blir styring mot felles aktiviteter.

Konsensusdannelse er et mål for komplekst arbeid alle organisasjoner, men i det distribuerte perspektivet understrekes viktigheten av at de ulike perspektiver får komme frem, at man ikke undertrykker motsetninger. Engestrøm (1999) antyder at forhandlinger omkring de ulike perspektiver er viktigere enn konsensusdannelse når han sier at det å forhandle seg frem til et felles objekt, eller en felles forståelse av et objekt ikke alltid er nødvendig, og kanskje heller ikke mulig. Dermed legges en overordnet vekt på forhandlinger og prosesser i samhandlinger enn det endelige

resultatet. Samhandling blir aktivitetsorientert og prosessorientert, der konsensus eventuelt kommer ut av dette.

La meg tydeliggjøre min forståelse av dette ved et konkret eksempel. Hvis man ønsker å jobbe aktivitet med læringsmiljøet på en skole, og man ønsker å iverksette tiltak i forhold til dette kan man nærme seg dette på ulike måter. Problemet er selvsagt komplekst og krever selvfølgelig avklaringer, og at man bryter det opp i deler. I Senges teori er man opptatt av atferd hos aktører i organisasjonen i forhold til skolens overordnede visjon. I den grad denne visjonen inneholder formuleringer om gode læringsmiljøer og for eksempel intensjoner om gode resultater vil man være opptatt av hvordan aktørene, altså organisasjonens medlemmer opptrer i forhold til dette. Hvis man ønsker å forbedre, med utgangspunkt i Senges perspektiv, vil organisasjonen ha som utgangspunkt at man skal opprette eller gjenopprette balansen i et system i ubalanse, for å fremme læringsmiljøet. Man må da iverksette noe som er rettet mot den individuelle atferden hos organisasjonens medlemmer. Problemet her er imidlertid at målsetningen virker lite konkret, og at man har få verktøy for å konkretisere målet, for å bryte problemet opp i delmål. Det overordnede, visjonen, skal som kjent være kollektivt grunnlagt, men man har ikke prosedyrer hos Senge for i fellesskap å etablere delmål, eller arbeidsmål, basert på forhandlinger og enighet. Som leder vil man først etablere målsettinger med arbeidet. Deretter vil man fordele, gjennom å delegere arbeidsoppgaver til ansatte, enkeltvis eller i grupper, slik at man som leder fikk utarbeidet forslag til tiltak, som man som leder kunne vurdere. Slike atferdsrettede tiltak kan da få form som opprettelse av ”standarder” eller liknende normsystemer for atferd, med den hensikt at det skal bevisstgjøre den enkelte og regulere atferden i organisasjonen. Den enkelte skal oppøve ”personlig mestring” i forhold til overordnede mål. De kollektive prosessene, initiert av lederen skal styre tiltakene inn mot en målsetting. Samhandlingen blir dermed innrettet mot å bygge konsensus rundt overordnede mål, for eksempel knyttet til bedring av læringsmiljøet, fastsatt av lederen, og forankret i visjonen. Ledelse må i dette perspektivet oppfattes som styring av felles arbeid innrettet mot en fastlagt målsetting, der tiltak iverksettes som et resultat av dette arbeidet.

Med et distribuert perspektiv som grunnlag ville hovedfokus for problemet rettes mot aktiviteter i organisasjonen fremfor atferd hos personer. Deretter ville man være opptatt av å analysere virksomheten, og gjerne dele opp i ulike interagerende aktivitetssystemer, for eksempel lærerteam, ledelsesteam osv... Planlegging og iverksetting av slike samarbeidsformer vil være en ledelsesoppgave. Samhandling skal rettes inn mot konkrete, praktiske målsettinger. Slike målsettinger, objekter må nødvendigvis være små deler av en stor helhet, og vil gjerne medføre at man velger ut noen satsingsområder om gangen, for eksempel bedre integrasjon av digitale verktøy i undervisningen. Det kan være krevende å skape egnede objekter, men dette er en viktig oppgave, fordi det konkretiserer aktivitetenes utforming og identifiserer handlinger som forbinder aktiviteter med objekter. Det er viktig at objektets utforming er bygd på samhandling og forhandlinger. Hvis man samhandler i fagteam kan man utveksle erfaringer og utvikle forslag for hvordan man utnytte digitale hjelpemidler i matematikk, med henblikk på objektet som et mål. Med et distribuert ledelsesperspektiv trekkes rammefaktorer som fysiske begrensninger (romsituasjon osv.) personalressurser, tilgang til dataverktøy, skrivere, internett osv., med i analysearbeidet, i tillegg til at man vurderer hvordan digitale hjelpemidlene skal mediere læring for elevene. Ledelse i de samhandlende fellesskapene inngår som distribuert, styrt av aktivitetens utforming.. Man får gjennom dette en praksisnær orientering mot aktivitetene. Hos Senge rettes fokus mot intensjonell styring av atferd hos individer, med vekt på beslutninger som grunnlag for å iverksette typer av handlinger eller tiltak, mens her rettes oppmerksomheten mot samhandling omkring aktiviteter i praksisfeltet, der prosessen i større grad konstituerer handlingene.

De tre analysekategoriene læring ledelse og samhandling forklares ulikt i de to perspektivene. Som grunnlag for drøfting av det empiriske materialet opp mot disse vil jeg ut fra kategoriene foreslå noen begreper. Disse vil da være grunnelementer i drøftingen. Jeg har fremstilt disse begrepene i et skjema:

	Læring	Ledelse	Samhandling
Senge	Ansvarliggjøring individrettet Motivasjon for læring som individuell	Ansvarliggjøring som delegering Lojalitetsformer, rettet utover	Konsensusdannelse som grunnlag for handling
Distribuert ledelse	Ansvarliggjøring kollektivt rettet Motivasjon for læring i aktiviteten	Ansvarliggjøring som fordelt Lojalitetsformer rettet innover	Konsensusdannelse er i prosessen

Figur 3. Grunnleggende begreper i de to teoriene

Disse begrepene omfatter dimensjonene ved læring ledelse og samhandling hvor det særlig er et interessant motsetningsforhold mellom de to teoriens ulike forståelseshorisonter. Disse begrepene er derfor grunnleggende for å drøfte empirien i lys av disse to modellene.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg klargjøre de ulike metodiske tilnærminger som er brukt i denne oppgaven. Oppgavens problemformulering ble behandlet i innledningen. Her vil jeg redegjøre for utforming av undersøkelsesopplegg, valg av undersøkelsesenheter, datainnsamling, databearbeiding og fortolkning av data. En slik redegjørelse er viktig for at de som leser oppgavens rapport ikke bare blir informert om undersøkelsesopplegg og resultater, men også kan vurdere disse resultatenes pålitelighet, hvilke metodiske grunnlag disse er bygget på og graden av presisjon og gyldighet i undersøkelsesarbeidet. I den grad funn skal kunne brukes videre må deres gyldighet vurderes som grunnlag for handling. (Grønmo 2004; Kvale 1997).

Jeg redegjør for de ulike trinn i prosessen i kronologisk rekkefølge; valg av undersøkelsesmetode, utvalg, intervjuguide og intervjusituasjonen, transkribering og bearbeiding av datamateriale og analyse av dette.

3.1 Kvalitativ metode og fortolkning av materiale

3.1.1 En kvalitativ undersøkelse

I denne oppgaven har jeg valgt et kvalitativt undersøkelsesopplegg. Det har sammenheng med de typer av datamateriale jeg har ønsket å bruke, som igjen har å gjøre med oppgavens problemstilling. Et kvalitativt datamateriale er som regel best egnet til analytiske beskrivelser, og til å beskrive totale situasjoner, mens kvantitative undersøkelser brukes gjerne der man har problemstillinger som dreier seg om ulike typer av statistiske generaliseringer. (Grønmo 2004). Et overordnet mål med kvalitativ forskning er å utvikle økt forståelse av fenomener knyttet til aktører og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Den kvalitative forskningsmetoden fokuserer på opplevelsedimensjonen, og ikke bare på en beskrivelse av forholdene som omgir personer. (Dalen 2004). I en kvalitativ undersøkelse må man begrense seg til få

enheter, og legge vekt på mye informasjon fra hver enhet, i motsetning til kvantitative undersøkelser, der antallet enheter er mange, men hver enhet innehar begrenset og standardisert informasjon. I en kvantitativ undersøkelse om ledelse i skolen vil det være viktig å ha et større antall undersøkelsesenheter. Ved å bruke for eksempel spørreskjemaer som datagrunnlag, med spørsmål der det kan krysses av i rubrikker kan man samle informasjon om fenomener knyttet til ledelse i skolen. Man må da finne frem til kategorier og spørsmål som er kvantifiserbare, eller kan gjøres kvantifiserbare i en eller annen form. Det kan for eksempel være en undersøkelse som kartlegger fordeling av lederes tidsbruk til ulike oppgaver. Da må man på forhånd utvikle kategorier av de parameterne man vil undersøke. Målsettingen med en slik undersøkelse om ledelse i skolen kan være å påvise fordeling av noen fenomener man ønsket å få en statistisk, eller kvantifiserbar oversikt over, som for eksempel skolelederes bruk av tid. Ofte vil man undersøke med henblikk på statistisk signifikans for fenomener og ut fra det drøfte muligheten for å generalisere.(Grønmo 2004). Men distinksjonen mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser utgjør ytterpunktene på en skala. I praksis vil mange forskningsopplegg inneholde både kvalitative og kvantitative innslag i større eller mindre grad (Grønmo 1996)

3.2 Utvalg og intervjumetode

3.2.1 Utvalg

Utvelging av enheter innebærer at man må foreta en avgrensning av hvilke samfunnsforhold som studeres. I de fleste studier, som i denne studien, består det empirisk utvalget av aktører. I min oppgave utgjøres disse av enkeltaktører, men de kan også være grupper av aktører, for eksempel en organisasjon eller en skoleklasse. Alternativt kan et undersøkelsesutvalg også bestå av handlinger (Krogh 2004). Jeg har også valgt ut to teorier til denne oppgaven. Det er redegjort for denne utvelgelsen i innledningen. Dette valget måtte sees i forhold til oppgavens problemstilling og til det empiriske utvalget.

De tre aktørene som er valgt for denne oppgaven er en liten del av helheten, det empiriske univers. I min undersøkelse vil alle rektorer i Norge utgjøre universet. Utvalgets størrelse og sammensetning påvirker representativiteten til datamaterialet. Ulike utvalgstyper sier noe om utvalgets sammensetning, og hvordan dette er valgt. Grønmo kategoriserer utvalgstyper i strategiske utvalg, sannsynlighetsutvalg og pragmatiske utvalg (Grønmo 2004). Utvalgsmetodikken vil ha betydning for representativiteten i datamaterialet. Strategiske utvalg og sannsynlighetsutvalg inneholder kriterier for hvordan valgene foretas. Særlig i kvantitative opplegg kan dette være viktig for å synliggjøre utvalgets representativitet og mulighetene for å generalisere ut fra undersøkelsen. (ibid).

Jeg har i denne oppgaven foretatt et såkalt pragmatisk utvalg. De kriteriene jeg har valgt ut fra er skjønnsmessige kriterier, primært basert på geografisk nærhet, og ut fra en viss kjennskap til skolene. Basert på egne subjektive oppfatninger oppfattet jeg de to skolene jeg kjente litt til fra før som gode skoler. Den tredje skolen er ny, og ønsket å undersøke hvilke oppfatninger og forventninger rektor hadde omkring det å være med på å etablere en ny skole. Alle de tre skolene ligger alle i samme kommune, de to grunnskolene helt nær hverandre, den tredje omtrent 10 km unna de andre. Elevene kommer i stor grad fra det samme geografiske området, selv om særlig den videregående skolen har en videre geografisk spredning i elevmassen. Jeg vil karakterisere elevmassen som relativt homogen ved alle skolene med henblikk på sosial og kulturell sammensetning. Dette er ikke undersøkt og dokumentert, og derfor basert på kun på egne vurderinger. Jeg vurderte innledningsvis å velge skoler fra ulike geografiske områder og sammenlikne skoleeiers betydning for rektors oppfatninger om (kommune - eller fylkeskommunetilhørighet), men dette ble tidlig forkastet, fordi det ville gjøre undersøkelsen for stor i forhold til den tiden som er tilgjengelig for oppgaven. Jeg kunne også lagt vekt på velge skoler på ut fra et formål om å få til en størst mulig sosiokulturell spredning, men det ble ikke vurdert. De tre utvalgte skolene er en av hvert skoleslag; en barneskole, en ungdomsskole og en videregående skole. Jeg har også valgt å holde dette utenfor oppgavens

problemstilling og utenfor mine forskningsspørsmål, men jeg antar at dette kan ha betydning for hvilke funn jeg gjør i oppgaven.

Utvalget består altså av rektorer fra tre skoler.

Midtdalen skole er en stor ungdomsskole litt i utkanten av kommunen. Den er omtrent 10 år gammel. Rektor ved denne skolen, Kristin, var ny for et år siden, og hun kom fra en rektorstilling ved en annen ungdomsskole i kommunen. Hun har bakgrunn som lærer.

Stordalen videregående skole er en helt nystartet videregående skole sentralt plassert i kommunen. Skolen er allerede stor, men den vil vokse mer også i årene som kommer. Ved skolen er det flere studieretninger, men den dominerende er studiespesialiserende retning. Rektor ved denne skolen, Knut, har bakgrunn fra en annen videregående skole i samme kommune, der også som rektor. For øvrig har han jobbet som lærer i skolen i mange år.

Liadalen skole er også en relativt ny skole, omtrent 13 år gammel. Rektor ved denne skole, Heidi, har bakgrunn som lærer, inspektør og rektor.

Alle skolene har bygningsmessig god standard. Rektorene opplever at dette har betydning for ledelse ved skolen, fordi de sparer penger på vedlikeholdsbudsjett, og de sparer tid til å ordne med slike ting.

3.2.2 Intervjuer

Intervjuundersøkelser kan deles i en forberedelsesfase og en gjennomføringsfase. (Kvale 1997). Planlegging og strukturering av intervjuguiden, samt forhåndsinformasjon og avtaler med informanter kommer i forkant av intervjuet. Jeg la på forhånd opp til såkalte halvstrukturerte intervjuer, med vekt på en fri og åpen samtaleform, og intervjuguiden skulle fungere for en viss styring samtalen. Intervjuguiden ble lagd med 29 enkeltspørsmål omkring emner knyttet til problemstillingen. SOL – prosjektets intervjuguider (Univ. i Oslo 2003 – 2005) ble

brukt som idegrunnlag, særlig den som ble brukt ovenfor rektorene i studien. Jeg ønsket å fremheve temaer som ledelse av differensiering og tilpasning i undervisning, problemstillinger knyttet til styring og desentralisering i skolen og personlige oppfatninger om målsettinger ved skolen, fordi jeg ønsket å få vite noe mer spesifikt om rektorenes oppfatninger omkring disse temaene i forhold til min problemstilling. Jeg lagde spørsmålsformuleringer som var korte, slik at de ble lett forstått, og informanten fikk mer tid til å svare (se vedlegg 1). De tre rektorene ønsket ikke å få tilsendt skisse for intervjuet eller annen informasjon på forhånd. De ønsket alle tre å stille ”med blanke ark”. Det ble på forhånd avsatt 60 – 80 minutter til hvert intervju.

Selve intervjusamtalene ble gjennomført ved de lokale skolene i forkant av oppstart på skoleåret, i august 2006. Jeg opplevde at de alle tre hadde avsatt tilstrekkelig tid, og var positivt innstilt til samtalen. Formålet med samtalene ble redegjort på forhånd. Intervjuene forløp som en faglig samtale. Samtalenes struktur ble klargjort i innledningen. Jeg opplevde gjennom alle de tre intervjuene at det var ikke mulig å ”komme gjennom” alle spørsmålene, men dette ble vurdert som mindre viktig enn å prioritere den gode samtalen. Samtalene forløp som frie meningsutvekslinger om de temaer som ble tatt opp. Temaer som ble prioritert ble dels styrt av meg som intervjuer, gjennom problemstillingen, men dels også i forhold til hvilke forhold ved egen praksis rektorene var mest opptatt av. Her ligger allerede en fortolkning av det emiriske materialet, ved at både intervjuer og informant gjør fortolkninger og prioriteringer gjennom samtalen (Kvale 1997). For øvrig vil den intersubjektiviteten som forholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet i et kvalitativt studium utgjør har betydning for validiteten (ibid) Her er det flere forhold å ta i betraktning. Gjennom for og etter - undersøkelser kan rektorene få muligheten til å vurdere sin egen fremstilling, og på denne måten få vurdert gyldigheten i sin historie. Rektorenes historier må også vurderes i forhold til den konteksten de er fortalt i, og muligens også i forhold til hvilken historie den som blir intervjuet *ønsker* å få frem. Møller (2004) skisserer tre ulike historier som er hentet fra erfaringer med intervjuer av rektorer fra en engelsk undersøkelse. Den autoritative historie er en fortelling som er tro mot gjeldende autoriteter, den fortrolige fortelling er den nære, trygge og

oppriktige, som vi som forskere ønsker blir fortalt mens søndagsfortellingen er den man som forteller ønsker å identifisere seg med. Både kommunen og fylkeskommunen i denne undersøkelsen er styrt via en desentralisert organisasjonsmodell. Knut, rektor ved den videregående skolen, oppfattet det som viktig og riktig å oppfylle de forpliktelser og de føringer som fylkeskommunen, skoleeier gir. Han ga også uttrykk for at også interessegrupper i omgivelsene har store forventninger til skolen, og til rektor spesielt, som skolens representant utad. Han la stor vekt på å fremstille skolen som åpen, desentralisert, resultatorientert og utviklingsorientert virksomhet i intervjuet. Kristin og Heidi, de to grunnskolerektorene Kristin og Heidi beskrev sin skoleeier, som er kommunen på en annen måte. Heidi ga uttrykk for frustrasjon over denne organiseringsformen mens Kristin beskrev forholdet som helt greit. Som etablerte grunnskoler ga de også et annet bilde av sine omgivelser, foreldre osv..

Intersubjektiviteten mellom meg som intervjuer og rektorene er vanskelig å vurdere, men alle tre var kjent med min rolle som student og lærer i skolen til daglig. For å kunne vurdere hvilken historie som blir fortalt må man altså bruke mer tid på å bli kjent med sine intervjuobjekter. For øvrig var rektorene åpne omkring de spørsmål som ble tatt opp, og jeg mente det var viktig å prøve å innta rollen som en god lytter fremfor å avbryte rektorene. Varigheten på hver av samtalene ble til slutt omkring 80 – 100 minutter, eller omkring 1,5 timer, altså noe lenger enn planlagt.

3.2.3 Bearbeiding og fremstilling av data

Under intervjuene valgte jeg å ta opp samtalene på bånd, for så å transkribere dem i etterkant. Samtalene ble skrevet ned omtrent ordrett. Det ble ikke medtatt kommunikative detaljer, som lange opphold i talen, andre verbale utsagn som sukk eller latter osv.. Det innebærer også at jeg enkelte steder har valgt å omgjøre litt på detaljer i for eksempel setningsoppbygging, for å få mer sammenheng i språket, og mer helhetlige setninger, men med vekt på at meningene i utsagnene opprettholdes.

I bearbeidingen av materialet har jeg fulgt trinnene som er beskrevet både hos Grønmo (2004) og Kvale (1997). De transkriberte tekstene ble til å begynne med kodet, grovsortert etter innhold. Dette ble gjort for å skape oversikt og gi en forenklet sammenfatning av tekstens innhold. Det ble lagt vekt på at kodingen i denne første fasen av bearbeidingen skulle være mest mulig åpen og beskrivende. (Grønmo 2004). Relativt mange koder ble brukt i denne innledende sorteringen, for eksempel ble emner som elevsamtalen, rektor som styrende, rektor som samarbeidende, elevsyn, samarbeidsformer, visjonær ledelse osv. skilt ut som egne innholdselementer i denne fasen (se vedlegg 2). Dette kunne så brukes som utgangspunkt for en mer systematisk kategorisering av materialet. De ulike innholdselementene ble sortert i forhold til hverandre, og på den måten ble noen slått sammen, og noen ble lagt tilside fordi disse ble sett som mindre relevante i forhold til oppgavens problemstilling, som nå ble mer styrende for utvelgelse og sortering av dataene. Jeg så etter felles egenskaper ved ulike fenomener for å finne fellestrekk. For eksempel fant jeg at alle de tre rektorene var engasjert i læring, og da særlig elevenes læringsarbeid. Innholdselementer som på ulike måter beskrev læring ble da samlet under denne kategorien. Læring, ledelse og samhandling ble på denne måten samlekategori for mitt empiriske materiale. Etter å ha prøvd ut ulike måter for å strukturere, eller tematisere mitt datamateriale i forhold til oppgavens problemstilling valgte jeg en inndeling etter de tre kategoriene. Denne kategoribaserte inndelingen dannet altså utgangspunktet for den strukturen jeg valgte for fremstilling av det empiriske materialet. Jeg erfarte etter hvert som jeg skrev inn tekstutdrag i de ulike kategoriene og kommenterte disse at nye meninger dukket opp noen steder og at jeg derfor måtte vurdere noen av innholdselementene på nytt i forhold til hvilken kategori de var plassert i. Det hadde å gjøre med at det var vanskelig å avklare grenseoppganger mellom de tre kategoriene, og disse måtte revurderes. Datamaterialet ble på denne måten gjenstand for en mer systematisk koding. Det empiriske materialet fordelt i kategorier for hver av de tre rektorene finnes i vedlegg 3, 4 og 5. Begrepene skal brukes til å knytte forbindelser mellom de empirisk genererte kategoriene og de teoretiske perspektivene. Mitt utgangspunkt var altså kategoriene læring, ledelse og samhandling. Ved leting etter begreper som

kunne brukes som grunnelementer i drøftingen måtte jeg se både på empirien og på teorien. Ulike begreper fra de to teoriene ble trukket frem som sentrale i forhold til de empiribaserte kategoriene. På denne måten fremkom ulikheter klarere mellom de to teoriens forståelser og begrepsbruk omkring læring, ledelse og samhandling. Ved å finne frem til begreper ble jeg i stand til å forbinde kategoriene nærere til teorien, og til begreper ved de to teoriene som kunne være relevante i forhold til drøftingen. Hver kategori, og underliggende tekstelementer, måtte igjen vurderes i forhold til hvilken relevans de hadde i forhold til det enkelte begrep. Et av drøftingsbegrepene som ble valgt var *ansvarliggjøring*. Min forståelse av ansvarliggjøring er her knyttet til fordeling av makt, ansvar og autoritet i organisasjonen, der handlinger eller aktiviteter medfører at man retter ansvar mot personer eller grupper i organisasjonen. Dette er et begrep jeg kom frem til at kan være fruktbart å drøfte i forhold til mine kategorier. Jeg har valgt å bruke det i forhold til ansvarliggjøring for læring i organisasjonen, og for ledelsesarbeid i organisasjonen. Ansvarliggjøring i forbindelse med læring retter seg mot dimensjonen individ/ kollektiv, mens ansvarliggjøring for ledelse retter seg mot distribusjonsformer. De begrepene som blir brukt i drøftingen er presentert i oppsummeringen av teoridelen, i avsnitt 2.5. Som jeg har nevnt tidligere er bearbeidningen og utarbeidelse av kategorier gjort med utgangspunkt i empirien. Men for å beholde empirien i en mer åpen, fenomenologiske form frem til drøftingsdelen valgte å utarbeide begrepene med utgangspunkt i teoridelen.

Kvalitative undersøkelser er veldig kontekstavhengige. Jeg har derfor ikke fulgt en standardisert oppskrift for hvordan kategorisering og begrepsutvikling har blitt foretatt i forholdet mellom empiri og teori. Men jeg fulgte som nevnt, i hvert fall i grove trekk, de beskrivelser som er gjort av Grønmo (2004) og Kvale (1997) for utarbeidelse av kategorier og begreper.

3.2.4 Kvalitet i forskning

Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse problemstillinger, og datakvaliteten må sees i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Kvale

1997). Kvaliteten i et datamateriale er ulike metodiske deler av en studie. Metodiske redegjørelser er derfor viktig for å vurdere datakvaliteten. Kriterier for utvalg av undersøkelsesenheter, for hvordan datainnsamling har foregått og kriterier for bearbeiding og måten resultater har kommet frem på er av betydning for datakvaliteten og for undersøkelsens kvalitet. Reliabilitet og validitet er overordnede begreper for å vurdere undersøkelsens kvalitet. (Grønmo 2004). Det er ulike kriterier for hvordan man drøfter kvaliteten i et datamateriale i kvantitative og kvalitative studier. I det påfølgende drøftes bare kvalitetskriterier knyttet til kvalitative studier. Diskurser om ledelse i skolen og om skolen generelt i samfunnet påvirker måten skolelederne forteller sine historier på. (Sinclair 2006) Dette har betydning for påliteligheten og gyldigheten til det datamaterialet som samles inn.

Reliabiliteten har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997). I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget til en viss grad utformet under selve datainnsamlingen, slik det er beskrevet ovenfor. Det blir tolket og tilpasset konteksten og fremstår derfor som vanskelig å etterprøve. Men ved å være nøyaktig i beskrivelser av de enkelte ledd i prosessen, avdekke kontekstuelle forhold omkring intervjusituasjoner, analyse og bearbeiding av data gjør man forskningsprosessen så transparent som mulig. . Jeg har lagt vekt på å klargjøre arbeidet med sortering og bearbeiding av materialet, fra koding til kategorisering og begrepsutvikling. De to utvalgte teoriene må også være anvendelige i forhold til det empiriske materialet i oppgaven, og i forhold til oppgavens problemstilling, og dette valget må begrunnes. I denne oppgaven ble begrunnelse for valg av teorier gjort i innledningen Dette har betydning for oppgavens indre konsistens. Den indre konsistensen er god dersom de ulike deler av materialet passer godt sammen, inn i den helheten som studeres.

Validitet i undersøkelser brukes som mål for undersøkelsens gyldighet, altså hvorvidt data er treffende eller relevante for det vi studerer, i forhold til den problemstillingen som belyses. Her følger jeg den inndelingen Grønmo (2004) Kvale (1997) har lagd for en inndeling i tre ulike typer av validitet; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet refererer til forskerens

kompetanse, og dette henger sammen med forskerens rolle i kvalitative studier. Som uerfaren forsker vil alle de metodiske prosessene hvor jeg har tolket og gjort valg preges av det er første gang jeg er gjennom en slik prosess. Selve intervjuet var for eksempel en situasjon hvor jeg opplevde at det å være uerfaren var spennende og lærerikt. En konsekvens av å jobbe alene med en studie, som jeg gjør med denne studien, er at jeg ikke har noen diskusjonspartnere for løpende å drøfte oppgaven, og derunder bruken av materialet. Men jeg vil bemerke at en god og tett dialog med veileder kan fylle noe av det behovet man har for drøfting av problemstillinger i oppgaven. Dette har å gjøre med kommunikativ validitet, og den styrkes ved at man forener sine perspektiver opp mot andre forskeres eller fagpersoners perspektiver gjennom undersøkelsen. Pragmatisk validitet er knyttet til validitet i forhold til hvordan resultater i en forskningsoppgave gir grunnlag for handlinger, som et resultat av studien. Bruk av forskning for å legitimere beslutninger, for eksempel i forbindelse med St.meld. 30, *Kultur for læring*, ble for eksempel knyttet til resultater fra programmet ”*School Effectiveness*”, som jeg nevnte i innledningen. Hvis resultater fra denne oppgaven brukes som grunnlag for handlinger i ettertid, vil bruken av dem ha betydning for oppgavens pragmatiske validitet.

3.2.5 Etikk

Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av en intervjuundersøkelse, men må være med gjennom hele forskningsprosessen (ibid). Forskningsetikk bygger på et normativt grunnlag som gjelder for all samfunnsvitenskapelig virksomhet (Grønmo 2004). Kvale(1997) bemerker at man allerede før studier settes i gang bør vurdere etiske spørsmål knyttet til forskningsoppgaven, og at det er viktig også gjennom alle stadier av forskningsprosessen.

Med utgangspunkt i Kvaless systematikk omkring etiske retningslinjer redegjør jeg for etiske forpliktelser i min egen oppgave. Disse er omtalt som tre regler for forskning på mennesker (Kvale 1997), og de inngår i et rammeverk av etiske teorier for hvordan vi kan vurdere forskningens moralske sider, som setter disse retningslinjene

inn i en større kontekstuell ramme. Når man igangsetter et forskningsarbeid er man som regel i en oppdragssituasjon og min studie er den avsluttende delen av et masterprogram i utdanningsledelse. Da jeg i forkant tok kontakt med mine informanter ble de underrettet om formålet med oppgaven og hvordan jeg ønsket å bruke informasjonen fra intervjuene. Dette ble gjort omtrent 25.juni, i god tid på forhånd. Dette er i henhold til det informerte samtykke. Intervjupersonene fikk vite at de kunne trekke seg ut om og når de måtte ønske det, og om at alt som ble sagt ble behandlet konfidensielt i tråd med etiske retningslinjer for konfidensialitet. Navn på skoler og personer ville bli anonymisert, i tråd med personopplysningsloven av 2001 som gir meldeplikt for prosjekter som omfatter elektronisk behandling i ettertid, i tråd med etiske regler for konfidensialitet. Det ble innsendt skjema for etiske retningslinjer utgitt av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). i i forhold til konsekvenser, herunder I rollen som forsker i en forskningsoppgave legger jeg vekt på de etiske forpliktelser ovenfor det datamateriale som har fremkommet i undersøkelsen, og at alt opptatt og nedskrevet intervjumateriale blir slettet i ettertid. Det er også viktig at jeg som forsker vurderer eventuelt hvilken skade den informasjon som har blitt gitt kan få for personer i ettertid. I en intervjusituasjon kan en intervjuperson for eksempel si ting man ikke står for. Som forsker må man vurdere etiske sidene man ivaretar ovenfor intervjupersonene og informasjon de gir. Man har dessuten et vitenskapelig ansvar ovenfor profesjonen, ved å produsere kunnskap av verdi som er så kontrollert og verifisert som mulig.

4. Tre rektorers oppfatninger om læring, ledelse og samhandling

De tre rektorene som ble intervjuet i denne undersøkelsen jobber i hvert sitt skoleslag, altså barneskole, ungdomsskole og videregående skole. I intervjuundersøkelsen ble det fokusert på hvordan de tre rektorene opplever det å være leder i skolen, og de ble bedt om å fortelle om ledelsespraksis ved egen skole.

Kristin er rektor ved Midtdalen ungdomsskole. Hun har jobbet ved skolen i 1. år. Tidligere var hun rektor ved en annen ungdomsskole i samme kommune. Hun har bakgrunn fra læreryrket. Kristin forteller at hun trives godt ved skolen, men har opplever at mange og nye arbeidsoppgaver setter store krav til det å være skoleleder.

Knut er rektor ved Stordalen videregående skole. Dette er en helt nyåpnet skole med fire studieretninger. Knut var også tidligere rektor ved en annen videregående skole i samme område. I likhet med Kristin har også han bakgrunn fra læreryrket. Som ny leder ved en ny skole har han store forventninger til utforming av skolen.

Heidi er rektor ved Liadalen skolen, en barneskole (1. – 7. klasse). Hun har vært ved skolen i 3 år, men har også tidligere vært lærer ved skole, riktignok for omtrent ti år siden. Som de andre har hun skolebakgrunn, og erfaring som rektor fra en annen skole. Heidi trives svært godt som leder ved denne skolen.

4.1 Læring

Læring kan med utgangspunkt i de to teoriene forstås ut fra et individuelt kognitivt perspektiv eller fra et sosiokulturelt perspektiv. For å belyse de tre rektorenes syn på læring legger jeg vekt på eksempler knyttet til hvordan de forteller om læringsarbeid som individuelt eller kollektivt fenomen, og hva som motiverer for læring i organisasjonen.

4.1.1 Kristins oppfatninger om læring

Kristin forteller i intervjuet at hun er svært opptatt av læring i organisasjonen, både som læringsarbeid og læringsmiljø blant elevene, og som læringsarbeid i personalet. Hun gir perspektiver for hvordan elevsamtalen kan fungere som verktøy for å fremme læringsarbeid blant elevene. Blant annet trekker hun frem faggruppeorganisering som eksempel på hvordan faggrupper kan fremme ulike former for samhandling og individuell bevissthet om egen læring for elevene.

Det er viktig at det vi driver med er forankret ned i minste detalj. Vårt felt fremover handler om elevsamtalen og om kommunikasjon. Målet er at elevene skal bli best mulig med det læringsarbeidet de holder på med ut fra den læreplanen vi har. De skal skjønne at de har medinnflytelse, men det er en misforståelse at de har ansvaret selv. Elevundersøkelsen sier at elevene kunne vært mer med. Dette handler om de skolefaglige tingene først og fremst. Vi skal jobbe med hyppige elevsamtaler, som vi har kurset oss på, og utvikle systematisk elevmedvirkning som basis. Vi har satt av masse ressurser til dette.

Rektor forteller at skolen satser sterkt på at elevsamtalen skal bli et verktøy for økt elevmedvirkning ved skolen.

Faggrupper kan være et middel til elevmedvirkning. Noen få elever innad i klassen, samme n med læreren bestemmer hva de skal jobbe med, og kanskje hvordan de skal jobbe med det, hva slags prøver og evaluering skal de ha. Dette går på omgang og alle skal ha vært innom det, i hvert fall en gang i året. Dette er knyttet til at 2-3 elever fks. setter seg ned sammen med læreren og sa at nå skal vi jobbe med 2. verdenskrig, og sammen med læreren og i samarbeid finner ut hvordan vi får det til. Kanskje skal vi få til noe tverrfaglig.

Organisasjonen skal gjennom satsing på elevmedvirkning utvikle ny kunnskap om dette, slik at de kan bruke dette mer aktivt og planmessig ovenfor elevene og deres læringsarbeid.

[...]. Men det er mange som er flinke til slikt samarbeid på ungdomsskolen også, men det er et skifte. Det er nok ikke alle lærere som er like glad for det, for man får ikke lenger bare holde på med faget sitt. Men skal du jobbe her så må du påta deg det altså. Det har jeg vært tydelig på. Og her må du påta deg å være kontaktlærer. Elevsamtaler skal gjennomføres, faggrupper, og vi følger opp så godt vi kan. Man kan samarbeide mer, ikke bare drive med sitt fag. Ledelsen har en viktig oppgave, men hele tids i samarbeid med personalet.

Dette er en kollektiv satsing og rektor fremhever at ved denne skolen skal man samarbeide, også om andre oppgaver. Ved å jobbe i faggrupper skal elever i grupper,

med lærere som ressurspersoner, arbeide med oppgaver, gjerne tverrfaglige. Elevene velger hva de vil jobbe med, motivert av en bevissthet av at de har hovedinnflytelsen over dette selv.

4.1.2 Knuts oppfatninger om læring

Ved den videregående skolen i undersøkelsen ønsker rektor å legge til rette for læringsbetingelser som fremmer elevenes muligheter til å ta ansvar for sin egen opplærings situasjon.

Vi skal lage et system om opplæringen som gir elevene større innvirkning på hvordan de lærer, samtidig som vi gir dem en mer krevende rolle, de må holde mer styr på sin egen virksomhet rett og slett. [...] i 5 timers fagene så kommer 4 av de fem timene til å bli samlet i en bolk som vi kaller fagdager. Elevene har disse 4 timene sammenhengene. Det er en pool av lærere tilgjengelig. Men det er jo ikke sånn at på de 4 timene som er studietid så vil samtlige lærere være til stede til enhver tid. Det krever en planlegging og struktur i forhold til det de vil jobbe med, under den forutsetning av at de har behov for veiledning. Eleven kan for eksempel si at han har behov for å jobbe med matematikk i alle 4 studietimene.

Elevene skal jobbe gjennom en modell med fagdager, der fire timer er sammenhengende med hvert av femtimersfagene. De må selv finne ut av sine behov for veiledning under disse dagene, og kontakte lærere ved behov.

Jeg kommer til å ha spesielt interesserte elever på tvert årstrinn som inviteres med i et analysearbeid for å følge tett på evaluering. Læringslaben har sagt seg interessert i å følge oss. Også har vi jo fylkets eget kvalitetskartet, og kvalitetsundersøkelsen, som vi også kommer til å bruke som evalueringsverktøy + elevinspektørene, for hele landet.

Rektor skisserer en plan for hvordan han tenker at elevene skal være deltakende i sin egen opplærings situasjon i arbeidet med å fremme sin læring. Det legges opp til et samarbeid mellom ledelse, lærere og elever omkring planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, først og fremst ved at elever er representert i fora for oppfølging og evaluering, og gjennom at kontaktlærer er i dialog med sine elever om deres planlegging av den disponible tiden. Fagdagerne er organisert i store klasser med en pool av lærere (3 lærere) til stede om gangen. Elevene skal selv, eventuelt under veiledning fra kontaktlærer, velge hva studietiden skal fylles med, og dette vil jo også antakelig være avhengig av hvilke lærere som er tilgjengelig på ulike tidspunkter.

Om sitt syn på læring og læringsarbeid sier rektor:

Det viktigste i skolen er god læringskvalitet, godt læringsmiljø. Jeg ønsker dette skal være et sted hvor læringsprosesser, altså selve læringen, mer enn resultatene skal få fokus, at vi kan gi alle, ansatte og elever, kvalitet på å lære å lære, og at vi er en utadvendt arbeidsplass, en aktør i lokalsamfunnet, og at lærerne føler at dette er en arbeidsplass hvor man får utviklet seg.

Han knytter altså læringskvalitet til begrepene læringsmiljø og til prosesser hvor selve læringen er i fokus, fremfor resultatet.

4.1.3 Heidis oppfatninger om læring

Arbeid med elevmedvirkning må sees i forhold til elevgruppen, og i barneskolen får det gjerne et litt annet innhold, med mer vekt på omsorg og trygghet. Hun mener at det å skape gode og trygge rammebetingelser for læring er et viktig grunnlag for å skape gode vilkår for læring. Men rektor vil gjerne også fokusere på at læringsutbytte og læringskvalitet også må være viktig på barnetrinnet, og mente man gjennom L97 hadde lagt for lite vekt på læring i barneskolen. Hun gir utfyllende og engasjerte beskrivelser av hvordan man ved denne skolen driver, og etter hennes mening burde drive læringsarbeid, og hun bruker mye tid på å snakke om rammebetingelser for læringsarbeid.

Da kunnskapsløftet kom følte det bare som det kognitive, men ettersom vi har jobbet med det, med læringsplakaten og sånn, så tenker eg at det egentlig ikke er noen motsetning. De sier bare at barna skal lære, at skolen skal synliggjøre det. Og det kunnskapsløftet sier er egentlig at ”gjør hva dere vil”, finn de metodene som passer best på deres skole, men vi vil kontrollere dere, at barna lærer. Så det må vi tåle.

Rektor er tydelig på at barna skal lære. Hun oppfatter kunnskapsløftets formuleringer som først og fremst rettet mot individets kognitive læring, og er i utgangspunktet skeptisk til dette, men mener altså at man, så lenge man kan finne frem til sine egne ”metoder”, godt kan godta disse vilkårene for læring og kontroll.

Vi kartlegger alle barna på høsten. Leder for spesialpedagog - team, PP - rådgiver, helsesøster og jeg har møter med hver kontaktlærer. Vi går gjennom hver elev, ser på resultater, eventuelle tiltak og vi ser på barnet i klassen. Så ser vi, det og det barnet kan få tilbud om lesekurs. Så ser vi på klassemiljø. Er det ting vi skal jobbe med her i klassen? Når vi har gjort det med alle elever på hele skolen får vi en veldig god oversikt, og vi kan styre de ressursene vi har mot de elevene som trenger det mest. Det

viktigste vi gjør er å forbedre elevenes læringsutbytte.[...] Det er et mellommenneskelig spill som lærerne kan sette ord på.

Rektor beskriver hvordan de systematisk arbeider med å kartlegge barnas leseferdigheter. Dette er arbeid de har prioritert fordi lesetester viser at mange av barna er svake til å lese.

Det har å gjøre med tilpasset undervisning..[...] de som trenger ekstra må få hjelp. Det er å være en del av et fellesskap, for meg er det viktig ikke bare å falle ned på det individuelle. Læreren er selvsagt en viktig person for læring. Men tenk på alt barna lærer av hverandre da. Lærer kommer med spørsmål, de forteller ting, knytter sammen sine opplevelser, den ene eleven kan *hjelp* den andre med å forklare det på en klokere måte enn det læreren får til. Om et barn bare skal ha en oppgave som han eller hun mestrer glemmer man læringen i et større perspektiv.

Rektor forklarer relativt inngående hvordan man samhandler i ulike fora i kollegiet med henblikk på elevenes læring, og hvordan elevene i samhandling kan lære. For å understreke hennes engasjement omkring læring tar jeg med følgende:

Vi har en fellesmal for hvordan vi vil ha det i klassene, det henger blant annet elearbeider på veggene. Vi skal visualisere. For noen barn lærer gjennom å visualisere. Da jeg var lærer hadde vi en integrert elev som slet med korttidsminnet. I møte med PP tjenesten opplevde vi at mange elever er veldig visuelle. Det var kjempespennende.

De er opptatt av å ha et bredt perspektiv på læring, og ser det som viktig at man utforsker elevers ulike måter å lære på, basert på at man bruker ulike sanser

4.1.4 Sammenfatning av rektorenes oppfatninger om læring

Gjennom å motivere for felles satsing på få fokusområder håper Kristin at skolen skal lykkes med å få elevene mer engasjert i sin egen opplæringssituasjon. Hun ønsker gjennom dette å tilrettelegge for økt bruk av faggrupper der elever samarbeider om fritt definerte oppgaver, slik at de kan bruke dette mer aktivt og planmessig. Arne er på sin side opptatt av å utvikle et system for læring der elevene i stor grad kan styre tidsbruk i forhold til sine faglige behov. Han er opptatt av læringsresultater, men uttrykker også at læringsprosessen er viktig. Heidi beskriver i stor grad læring som samhandling både som læringsarbeid i kollegiet og som en basis for hvordan elevene lærer gjennom samhandling.

4.2 Ledelse

Det er ikke alltid like enkelt for rektorer å få frem oppfatninger av sin egen rolle og å beskrive hvordan ledelse utspiller seg ved skolen. Jeg har basert meg på å få frem deres beskrivelser av hvordan de oppfatter ledelsesarbeid og sin rolle, dels bygd på det de forteller implisitt

4.2.1 Kristins oppfatninger om ledelse

Som nytilsatt rektor syntes Kristin det var viktig å bli kjent med de ansatte og elevene, og sammen med kollegiet finne frem til gode og hensiktsmessige ledelsesformer ved skolen. Hun gir uttrykk for at det er viktig å være synlig for alle i organisasjonen. Hun synes det er spennende å jobbe med elever og ønsker å ha tett kontakt med dem.

Jeg er lærer i bunn. Jeg synes det er kjempeviktig at jeg har vært lærer. Det har gitt meg innsikt i livet i klasserommet. Jeg har innsikt i en del fag. Selv om det er lenge siden jeg har vært lærer gjør det ledelse i skolen mer legitimt. Jeg tror til og med det er viktig at jeg kjenner skoleslaget, altså kjenner ungdomsskolen – kjenner målgruppa. Jeg tenker på de som har vært barneskolerektorer som flytter til ungdomsskolen, [...] en skulle ikke tro det var så stor forskjell mellom skoleslagene, men det er blant annet en del formelle ting, blant annet eksamen ikke sant, og eksamen er jo det viktigste man gjør. Ikke minst har personalet en annen bakgrunn. Jeg tror kanskje det er likere på ungdomsskolen og i videregående.

Kristin beskriver sin lærerbakgrunn som viktig for ledelse, og påpeker at det gjør ledelse mer legitimt.

I forhold til den forrige skolen jeg var på er det annerledes her. Her er det mer krevende foreldre, foreldre med akademisk bakgrunn som har sine meninger, som går tettere på, som spør mye mer hvorfor, skal ha begrunnelser. Jeg opplever oss jo som en serviseinstitusjon. Vi kan ikke alltid innfri alle ønsker, men vi ønsker jo at de skal være fornøyde. Forelder er veldig oppmerksomme på hvilke lærere elevene deres har., nærmest krav om lærerbytter av og til, og da må man jo gå inn i det, og se på realitetene i det, og man ser jo at de ofte har rett da. Så må man rydde opp i det. Og da blir det jo personalledelse igjen. Begrunnelse må til.

Som leder må man også forholde seg til foreldrene og høre på hva de har å si.

To inspektører ved skolen. Vi tre samarbeider tett, ikke bare formelt, også utvider vi av og til. En inspektør ansvar for hvert sitt trinn + en lærer går inn i et trinn. I visse typer

oppgaver er vi et forum, og det er veldig bra for da får jeg kontakt nedover, Hilde er en drøm av et organisasjonsmenneske, og har hvert år ansvar for 10. trinn og da skal du holde tunga rett i munnen, og da kan jeg bare slappe av med det og slippe det. Tor er kjempeflink med elever, passer kjempeflink på 8. trinn. Det er flott å kunne deligere. Da slipper jeg – helt. Jeg må kjenne dem litt. Jeg er ikke redd for å gjøre feil, men det går an å si unnskyld. Jeg har ikke tatt mål av meg til å kunne alt mulig.

Denne rektoren trekker frem sin rolle som leder. Hun oppfatter det som viktig at man som skoleleder har erfaring fra skoleverket som bakgrunn for ledelse, og at dette legitimerer ledelse. Hun hevder at ledelse er ulikt mellom skoleslagene, og mener at det er skiller mellom ledelsesarbeid særlig mellom barneskolen og de to andre skoleslagene. Hun begrunner dette med at man både i ungdomsskolen har ansvar for blant annet eksamensavvikling osv., en del viktige, praktiske ledelsesoppgaver. Foreldre ved denne skolen oppleves som krevende, men rektor er opptatt av at de tas på alvor. Hun oppfatter skolen som en serviceinstitusjon og at foreldre derfor kan kreve. Ledelsesarbeid er i stor grad samarbeid, slik Kristin oppfatter ledelse. Dette beskriver hun ved å påpeke at hun har tillit til sine medarbeidere, og ønsker å gi dem ansvar. Derfor synes hun det er bra å kunne delegerer, eller at man fordeler oppgaver.

4.2.2 Knuts oppfatninger om ledelse

Knut opptatt av at skolen skal utvikle seg som en organisasjon der læring skal skje gjennom fleksible arbeidsformer, basert på frihet og ansvar for lærere og elever. Han er opptatt av læringskvalitet, og ønsker å ha en aktiv rolle, ved å styre dette arbeidet. Det er også viktig for denne rektoren at skolen fremstår som en utadvendt organisasjon.

Jeg ønsker å være tydelig, kraftfull og visjonær, med vekt på samarbeid.[...] jeg synes det er greit å være leder og at det er et tydelig skille mellom rektor og de ansatte.. Det er viktig at skoleledelse, i hvert fall i rektorfunksjonen er forankret i skoleverket, fordi primæroppgaven for rektor er knyttet til læringsarbeid. De fire andre i ledelsen fungerer også som pedagogiske ledere på sine felt idet de er avdelingsledere for hver sitt studieprogram, der de har utstrakt grad av styringsrett.[...]Det oppleves som litt press å skulle lage en visjon, jeg har tenkt mye gjennom det. For det er mange tomme visjoner og lite virksomme målplaner, og mye av grunnen til at det ikke fungerer er at det er sånn top – down, at det ikke betyr noe for medarbeiderne. For det å ha folk med seg, at alle får sjansen til å delta er det viktigste for meg nå, i forhold til medarbeiderne.

Knut ønsker å være en tydelig leder, og at det er et markert skille mellom lederen og de ansatte. Avdelingslederne skal ha stor grad av individuell styringsrett ved sine avdelinger.

Rektor har blitt trukket nærmere overordnet nivå, samtidig som skolen har fått flere delegerte oppgaver av fylket. Her er skolene selvstendige virksomheter med stor grad av frihet.[...] det har blitt mer å jobbe med, morsommere egentlig. Det gir mer i forhold til det å håndtere ting sjøl. Det krever mer også for du står litt mer aleine, i forhold til å ta avgjørelser. Men det er jo mye ”trøkk” på å levere ting, for det er mange som etterspør. Det er en sånn bestiller- utfører rolle. Fylkesrådmannen bestiller, og jeg utfører. Det er greit når det ikke er uoverkommelige oppgaver man skal levere.

Rektorrollen har endret seg ved at den er mer knyttet til overordnet nivå. Rektor beskriver den større friheten og sin rolle som rektor som morsommere, fordi han har flere muligheter til å ”håndtere” ting selv.

Vi har kontakt i kommunen, med ungdomsskoler i distriktet og med høyskoler og universitet. Mer samarbeid for eksempel med høyskoler har kommet i det siste[...] de lever jo av studentene nå, så de ser det som en rekrutteringsarena. Så kommer vi til å trekke foreldrene med i et program som en ressursgruppe for skolen. Jeg kaller dem inn, i min regi, det er min oppgave. Men de får et selvstendig ansvar i å følge et prosjekt - Det er nytt. Internasjonalisering holder vi foreløpig en nokså lav profil på. Vi har et samarbeid i Canada, der vi har et prosjekt på samarbeidslæring.

Knut er som rektor opptatt av at ledelse innebærer utstrakt bruk av styring, og han mener at man i rollen som leder må fremstå som tydelig for å kunne styre effektivt. Hans fremste lederoppgaver knyttes til skolens overordnede oppgaver, oppfølging av læringsarbeidet, og han mener at hans bakgrunn fra skolesektoren er viktig i forhold til dette. Derfor er det viktig at han, som skolens øverste leder, ha bakgrunn fra skolesektoren. Nye styringsformer gir etter Knuts mening økt lokal frihet, et økt handlingsrom for utøvelse av ledelse. Knut er opptatt av å utvikle en skole som er utadvendt og utadrettet både mot foreldre, lokalsamfunn og mot høyskoler og andre virksomheter.

4.2.3 Heidis oppfatninger om ledelse

Heidi er lite opptatt av å beskrive sin lederrolle. Hun forteller mye om at de ved denne skolen har en arbeidsform som er knyttet til en positiv kultur i kollegiet. Dette opplever hun som viktig for ledelsesarbeidet ved skolen.

Personalet her er sånn at vi får det beste ut av det, og jeg er ofte imponert over hva kollegiet får til. Som leder må man behandle alle tilpasset, elevene også, ikke alle likt. Jeg kan snakke om dette med lærerne, men ofte har de innsikten selv, og dermed ønsker selv om hva de vil. Det er viktig at jeg som leder kjenner dem og lytter til hva de ønsker å jobbe med. For det første skaper det sånn engasjement når de får lov å jobbe med det de liker, og vi vet jo at den beste læreren er den læreren som er engasjert. Jeg deltar på alle møter med kontaktlærerne, om elevene. Diskusjonene er viktige, og det er en gyllen mulighet til å rose lærere som gjør en kjempegod jobb. Det er en måte å tenke på nedover i skolen også.

Heidi beskriver sitt personale som en kjemperessurs i sitt ledelsesarbeid. Hun ønsker å legge til rette for at de trives med den arbeidssituasjonen de har, og at dette krever tilpasset – ikke alltid lik behandling av ansatte. Hun mener dette også gjelder for elevene.

Økonomi/ tonivåmodell forstyrrer muligheten for å være pedagog. Det som forbauser meg mest er at jeg synes jeg bruker uforholdsmessig mye tid på vaktmestertjenester, vaskepersonale og annet som ikke interesserer meg, for eksempel anbud. Om det er en dilemmasituasjon? Ovenfor personalet blir min jobb noe annet, jeg svarer på en annen måte. Men mitt største energiutslipp er den type ting. Og det interesserer meg midt på leggen, for å si det rett ut. Da kunne jeg valgt å gå inn i renholdsbransjen eller blitt håndverker, hvis jeg var interessert i det.

Heidi snakker engasjert rundt det å jobbe som rektor ved denne skolen. Hun er lite opptatt av lederrollen, men hun erkjenner at man som rektor har et lederansvar, og hun synes det byr på spennende utfordringer. Men først og fremst ønsker hun å være deltakende i aktiviteter i skolehverdagen, som en aktør og som en som utøver ledelse. Som øverste ansvarlige leder er hun lite begeistret for det hun opplever som nye og kun forstyrrende oppgaver knyttet til nye styringsformer, med tonivåmodell i kommunen.

Visjon: jeg synes ikke det er vits i å bruke veldig mye tid på det. Men jeg føler at vi må jobbe systematisk med ting. Vi jobber med en kulturell profil.[...] Så vi går faktisk litt motsatt vei av å snekre en visjon, det er å forankre det. Jeg opplever at vi har solid

forankring, og jeg blir veldig forundret hvis noen av lærerne ikke visste hva satsingsområdene våre var.

Heidi beskriver visjonen som mindre viktig for henne som leder. Hun oppfatter at de bør legge vekt på ledelse som forankring, identifikasjon i organisasjonen.

Tre rektorers oppfatninger av ledelse – en sammenfatning

Alle de tre rektorene har sin yrkes og utdanningsbakgrunn fra skoleverket, og de legger vekt på at dette. Men de ser på rektorrollen på ulike måter. Kristin, og dels også Knut, er opptatt av hvordan deres bakgrunn som pedagoger gir økt profesjonalitet og legitimitet i lederrollen. De er også opptatt av hvilken rolle de har som ledere. Men mens Kristin beskriver samarbeidsformen som viktig for ledelse er Knut mer opptatt av å være en sterk og tydelig lederskikkelse, av å være synlig som leder, og å mestre styring og kontroll over overordnede oppgaver. Han er positiv til det han oppfatter som økt frihet ved nye styringsformer, og han ønsker å utvikle en virksomhet som åpent og aktivt imøtekommer de krav som stilles fra skoleeier (fylkeskommunen) om kvalitet, i form av resultater. Heidi virker derimot mer opptatt av ledelse som det å ha ansvar for organisering av aktiviteter ved skolen. Hun er mer kritisk enn Knut til de omorganiseringer som har vært i skolen (og i denne kommunen) i de senere årene.

Samhandling forstås som kollektive prosesser rettet mot ulike typer av oppgaver. Her belyses hvilke oppfatninger rektorene har på samhandling med fokus på hvordan de forteller at slike prosesser utspiller seg i ulike fellesskap ved skolene.

Samhandling

4.2.4 Kristins oppfatninger om samhandling

Rektor ved Midtdalen skole beskriver samarbeid i ledelsen som svært viktig for henne som nytilsatt rektor ved skolen. Dette har vært med på å gi henne en trygghet i jobben som øverste leder og en forankring for ledelsesarbeidet i organisasjonen. Men hun sier lite om hvordan samhandling foregår rundt ulike arbeidsfellesskap.

Som leder må man legge til rette for utviklingsprosesser. Da er det viktig at alle i organisasjonen er kjent med hva vi holder på med og er enig med det vi driver med. [...]det handler om elevsamtalen og har vært på kurs og har snakket mye om det, og jeg tror vi har en viss forståelse av det. Så hadde jeg en lærer her i sted som har vært sykemeldt. Da måtte jeg slamre litt og si at dette må du forholde deg til. Han har jo ikke noe forhold til det han. Men det blir jo viktig nå hva vi gjør med han og de som er nytilsatte. Det er jo min jobb å fokusere veldig på det jeg vil at de skal drive med, for hvis jeg ikke gjør det smuldrer det jo bort til enkeltlæreres for godt befinnende. Vi skal holde på med få ting og vi skal gjøre det ordentlig, følge det opp og evaluere, ikke minst for å se hvor er vi hen i prosessen, og hva må vi endre?

Kristin er opptatt av at man har få og tydelige satsingsområder og at arbeidet med dette følges opp grundig og evalueres. Det skal være konsensus rundt det man satser på, men hvordan man lykkes med det beskrives ikke nærmere. Men som leder engasjerer hun seg i at alle er med.

Jeg vet ikke hvor det passer å snakke om miljøterapeuten. Og det er en voksen til i skolemiljøet, til å drive med forebyggende arbeid, og som er her for å snakke med de som sliter, og som jeg synes det har vært kjempeviktig å ha. Det startet ved den forrige skolen jeg var rektor på, for mange år siden. Der var denne personen først og fremst et bindeledd for de fremmedspråklige, og med kontakt mot foreldrene. For lærerne er ofte opptatt i sin undervisning, og får ikke fulgt opp de som sliter. Vi har et sosialpedagogisk team: rådgiver, sosiallærer, inspektør og jeg vil være med, og der drøfter vi mye enkeltelever, og særlig de som sliter. Ofte er miljøarbeider viktig der. Hun jobber tett med helsesøster og det er også viktig. Jeg har tro på helheten, du har ikke vondt i ryggen fordi du har vondt i ryggen hvis ikke du har slått deg. Det er mye psykiatri.

Kristin har et sterkt engasjement i og rundt elevene, ikke minst de av elevene som sliter litt ekstra, både sosialt og faglig. Hun er opptatt av samarbeid, og hun beskriver hvordan man ved å prioritere ressurser til en miljøterapeut og prioritere tid til

tverrfaglige møter kan jobbe aktivt for å hjelpe elever, også på sosiale arenaer. Knuts oppfatninger om samhandling

4.2.5 Knuts oppfatninger om samhandling

Knut er som rektor engasjert i at skolen etablerer samhandlingsarenaer som er fleksible og i minst mulig grad formaliserte. Samarbeid både blant de ansatte og elevene skal skje ut fra de behov som oppstår for å samordne aktiviteter.

Elevene er med og utformer sine egne arbeidsplaner. Dette er et viktig prinsipp ved skolen. Men kanskje det viktigste organisatoriske grepet er at vi har fagdager og samler elevene i store grupper, fordi det tvinger frem et lærersamarbeid. Og alle er klar over når de begynner her – her er det ikke min klasse og mitt klasserom, her er det åpent, man må samarbeide fra planleggingsstadiet, og i undervisningen. Og det å ha tre lærere å styre på gir større fleksibilitet, og selv om antallet elever ikke blir færre øker muligheten til differensiering. Og så skal alle elever ha PC og det øker mulighet for tilpasning. De kan bevege seg fritt og samarbeide.

Knuts beskrivelse viser at han legger stor vekt på at samhandling skal skje ut fra frivillighet, og at ledelsen ikke skal detaljstyre samarbeidsformer. De skal oppstå gjennom den måten skolen er organisert på.

Noe lærersamarbeid er timeplanfestet, det som går på hver storgruppe, altså lærerne i de ulike fag, som har de samme elevene, der kreves jo samarbeid ved tverrfaglig prosjekt osv., ellers griper vi lite inn i å timer fra hverandre for å dra på ekskursjoner osv. [...] akkurat den problematikken slipper vi litt fordi vi har disse fagdage, vi har liksom rom for å drive med sånt da. Men det viktigste arbeidet er det som foregår mellom faglærerne, altså som har den samme gruppa elever og det timeplanfester vi ikke. De lærerne er helt parallellagt i undervisning, så de vet nøyaktig når de har fri sammen. Og da går vi ikke inn å styrer dette- vi sier de er autonome enheter, vær så god dere har frihet til undervisning og legge opp og organisere som dere vil.

Her forsterker rektor sine synspunkter på organisasjonen som fleksibel og lite opptatt av detaljregulering. Denne organisasjonen er en desentralisert organisasjon som baserer seg på et fleksibelt system for samhandling, både blant elevene og de ansatte. Fra et ledelsesperspektiv er det å styre, eller involvere seg i samhandling underordnet, fordi organisasjonsstrukturen tilsier at ansatte skal samarbeide ut fra behov for å koordinere aktiviteter, og elevene skal samarbeide ut fra de behov de har for å arbeide sammen om problemer eller på eget initiativ oppsøke hverandre for samarbeid. Som

leder involverer han seg derfor i prinsippet ikke i samhandlingsprosesser. Samhandlingsprosesser, hvordan kollektive prosesser forløper er derfor ikke beskrevet. Slik rektor forklarer det skal systemet fungere fleksibelt og ut fra behov.

4.2.6 Heidis oppfatninger om samhandling

Heidi opplever at fellesskapet er viktig ved Liadalen skole, både ved at de tenker læring som fellesskap og at de klarer å jobbe målrettet som et kollegialt fellesskap. Her beskriver hun hvordan de arbeider målrettet med å kartlegge elevenes leseferdigheter, og eventuelt iverksette tiltak i forhold til dette.

Det som vi har jobbet mye med nå er at vi kartlegger alle barna på høsten, med Karlsten og annet kartleggingsverktøy. Det gjør hver kontaktlærer. Så har PP – rådgiver, leder for spesialpedagogisk team, helsesøster, og jeg et møte med hver enkelt kontaktlærer. Så har vi et møte hvor vi går gjennom hver av elevene, så ser vi på resultatene, og hvilke tiltak som kan være relevante for ulike barn og eventuelt på klassen. Så ser vi, det og det barnet kan få tilbud på lesekurs, kan få tilbud 30 timer nå i høst. Så kan det være vi ser på klassemiljø- trivselsundersøkelse. Er det noe vi skal jobbe med her i klassen? Når vi har gjort det med hele skolen får vi en veldig god oversikt, det blir noen møter, over hva barna kan og de forskjellige klassene, og et veldig godt innblikk i hvordan lærerne forholder seg til disse utfordringene.

Heidi er opptatt av at samhandlingsformen preger arbeidet ved skolen. jeg har tatt med dette tekstutdraget her også (deler av det var også med i avsnitt 4.2.3, om læring) fordi Heidis beskrivelser av knyttet til læring og til samhandling har svært mye til felles.

Det vi skal gjøre neste år nå, og som jeg gleder meg veldig til, er at nå skal jeg ta tilsvarende kartleggingsmøte på våren. Nå tok lærerne selv kartleggingen på våren og har lagt resultatene til meg, men nå skal vi ha et nytt møte, bare kontaktlærer og meg. ”flott, den og den har hatt den utviklingen, her står vi fortsatt fast, skal vi henvisning til PPT, er det noe annet vi kan gjøre”. Og så kan jeg styre alle de ressursene jeg har mot de elevene som trenger det mest. Og så slipper lærerne å kave og si at det er så mye tøys i klassen min, så kan jeg ta den vurderingen. Jeg hadde så mye nytte av det i den forrige kommunen jeg var rektor, satt det veldig i system i samarbeid med PP-tjenesten, så da jeg kom hit så tenkte jeg at det bare må vi begynne med, for det er den eneste måten jeg kan styre på. Det er jeg veldig fornøyd med. Vi sier at det viktigste vi gjør, det er å forbedre elevenes læringsutbytte, så da må jeg gå ut fra det

Her beskrives aktiviteter i organisasjonen som basert på samhandling, der rektor inngår i fellesskap med klassestyrere omkring kartlegging av barnas leseferdigheter,

og omkring klassemiljø og trivsel i klassene. Heidi opplever at dialogen omkring dette med den enkelte læreren er viktig for å gi en god oversikt over de elevene som trenger ekstra ressurser. Så forteller hun hvordan de har samordnet dette arbeidet med PPT. Samhandling i ulike fellesskap blir viktig i kartleggingsarbeidet, og rektor opplever at dette er en god måte for henne som leder å skaffe seg en oversikt over problemstillingen på, slik at hun kan koordinere arbeidet videre.

4.2.7 De tre rektorenes syn på samhandling – en sammenfatning

Alle de tre rektorene er på ulike måter opptatt av hvordan kollektive aktiviteter har betydning for arbeidet ved skolene. Kristin beskriver at samarbeid omkring felles satsinger krever at alle gir sin tilslutning, men lite om hvordan dette skal nås dersom det er motsetninger. Heidi forklarer hvordan hun ser viktigheten av at hun som leder inngår i samhandling rundt elevorienterte problemstillinger med henblikk på samarbeid og koordinering av aktiviteter og tiltak. Knut beskriver ikke samhandlende fellesskap i særlig grad, utover det at han signaliserer at samarbeid i ulike former i størst mulig grad skal foregå ut fra lokale behov, og der han som leder er opptatt av resultater av samordnende (og ikke samordnende) handlinger.

4.3 Sammenfatning av det empiriske materialet

Som en inngang til drøftingen vil jeg sammenfatte det empiriske materialet i en tabell. Sammenfatningen er organisert i forhold til de tre kategoriene læring, ledelse og samhandling.

	Læring	Ledelse	Samhandling
Midtdalen skole Rektor Kristin	Økt elevmedvirkning skal bevisstgjøre elevene om egen læring. Læring som samarbeid om valgte aktiviteter.	Legitimitet som leder via læreryrket. Opptatt av samarbeid og involvering i elevsaker. Delegerer, for å fordele oppgaver..? Foreldre kravende, krever styring.	Satsing på samarbeid om å utvikle få områder. Viktig med konsensus, eventuelt styring. Samhandling i team om elevproblematikk.
Stordalen skole Rektor Knut	Læring gjennom elevenes bevissthet om egne frie valg. Læringsresultater viktig, men at også prosessen skal være med.	Tydlig leder opptatt av styring. Leder for virksomhetens overordnede oppgaver. Opptatt av utadrettet virksomhet.	Fleksibel organisasjon, med system for samhandling bygd på lokale behov. Leder involverer seg minst mulig i prosesser.
Liadalen skole Rektor Heidi	Vekt på læring som samhandling hos ansatte og elever, motivert av aktiviteter	Fokus på ledelse som praksis, ser seg som en aktør, men erkjenner lederoppgaver. Tonivåmodell oppleves som et problem for ledelse. Primærfokus på skolens fellesskap.	Samhandling i ulike fellesskap for å koordinere aktiviteter og skaffe oversikt for å iverksette tiltak. Samhandling viktig ved skolen, god kultur for samhandling.

Figur 5 – Sammenfatning av rektorenes oppfatninger

5. Drøfting

Her drøfter jeg rektorenes oppfatninger om læring, ledelse og samhandling i lys av de to teoretiske perspektivene. Formålet med drøftingen er å forstå hvordan rektorenes fortellinger synliggjør ledelse innenfor de tre drøftingskategoriene. Jeg tar derfor for meg en og en rektor. Først presenterer jeg en kort oppsummering av rektorene fortellinger, for deretter å drøfte det på bakgrunn av hver teori.

5.1 Læring

Kristin om læring

Kristin, rektor ved ungdomsskolen i undersøkelsen, forteller at skolen ønsker å arbeide for økt elevmedvirkning gjennom blant annet å bruke elevsamtaler for å utvikle elevenes motivasjon for egen læring, gjennom å øke deres bevissthet om læringen. I dette arbeidet er det satt av tid til organisert planlegging for lærerne, og elevrådet er også trukket med i utforming av blant annet faggrupper. Det skal bidra til at elevene utvikler seg i forhold til den læreplanen de nå har. Hun ønsker å holde skolefaglige ting i fokus. Faggrupper er et tiltak i dette elevmedvirkningsarbeidet. Disse skal være lærerstøttede samhandlingsformer hvor elevene gjennom samarbeid skal utvikle ulike, gjerne tverrfaglige oppgaver. Skolen har satt av ressurser til arbeid med elevmedvirkning, blant annet gjennom kurs for de ansatte

I Senge teoretiske perspektiv kan økt elevmedvirkning sees på som en måte å øke elevenes bevissthet om egen læring. Gjennom å inkludere lærere og elever i utforming av arbeidet bevisstgjøres den enkelte (både elev og lærer) i forhold til det å tilegne seg økt kompetanse for personlig mestring. Gjennom å bygge konsensus om målsettinger med elevmedvirkningsarbeidet kan ledelsen sikre enighet hos ansatte og elever. Senge begrep helhetlig tenkning kan her brukes for å beskrive hvordan alle aktører i organisasjonen skal omslutte seg en felles visjonær strategi. Dette fører til at den enkelte ansvarliggjøres i forhold til sin egen læring. Motivasjonen for individets

læring ligger i ytre stimuli, for eksempel resultater (karakterer). Resultatbevisstheten styrkes ved å konsentrere arbeidet mot skolefaglige aktiviteter, motivert av produktet av arbeidet. Faggrupper, som lærerstøttede aktiviteter, brukes for å styre dette arbeidet gjennom kollektive læringsprosesser.

I det distribuerte perspektivet kan arbeidet med elevmedvirkning kan forstås som en utviklingsorientert aktivitet, der kollegiet ved skolen gjennom samhandling utvikler aktiviteten. Læringsarbeidet og motivasjonen i kollegiet er da *i aktiviteten*. Læring som sosiokulturelt innebærer at man ser på læringsprosesser som artefaktmediert sosial kognisjon. Aktiviteten kan være elevmedvirkning eller fenomener som er knyttet til arbeidet med elevmedvirkning, som elevsamtalen, bruk av faggrupper eller liknende, med elevenes læringsarbeid i fokus. Gjennom forhandlinger skal aktiviteten utvikles med henblikk på komme frem til en felles forståelse av hva elevmedvirkningsarbeid innebærer ved denne skolen. Fokus på de skolefaglige tingene kan være et mål (et objekt) innenfor aktivitetssystemet. Elevmedvirkningsarbeidet som aktivitet utvikles som et læringsarbeid basert på at elevenes læring blir til gjennom kollektive læringsprosesser, og at også kollegiets læring blir til ved samhandling i organisasjonen. Bruk av lærerstøttede faggrupper kan være et godt tiltak for å utvikle gode læringsarenaer basert på samhandling.

Sammenfatning

Kristins oppfatninger om læring, med utgangspunkt i eksemplet om elevmedvirkningsarbeid ved Midtdalen skolen kan forstås ut fra begge de to teoretiske perspektivene. Ved å rette oppmerksomheten mot at elevmedvirkning er viktig for elevenes bevissthet om eget læringsarbeid kan man forstå grunnlaget for læring som individuelt. Men ved å legge vekt på utvikling av faggrupper som basert på samhandling omkring aktiviteter, med lærerstøtte, kan det forstås som en måte å utvikle arenaer for læring i fellesskap. Kursvirksomhet kan også sees på som et godt utgangspunkt for å løfte frem ulike perspektiver omkring elevmedvirkningsarbeid i kollegiet. Det vil da være viktig at slike perspektiver får møtes og forenes i arbeidsfellesskap.

Knut om læring

Knut skisserer en desentralisert organisasjonsmodell som innebærer delegering av ansvar nedover i organisasjonen. Ved denne videregående skolen legges det vekt på at elevene selv skal utvikle en bevissthet om egne frie valg. ”Vi skal lage et system som gir elevene større innvirkning på hvordan de lærer, samtidig som vi gir dem en mer krevende rolle, de må holde mer styr på sin egen virksomhet, rett og slett”. Knut mener det vil kreve planlegging og struktur fra elevene, i forhold til det de vil jobbe med, under forutsetning av at de har behov for veiledning.

Sett med **Senges** teoretiske innramming er det viktig at elevene selv finner frem til hvordan de kan utvikle en økt bevissthet for læring. Et system, slik Knut beskriver det, kan forstås som rettet mot elevenes evne til å planlegge innenfor fleksible læringsarenaer hvor de må ta bevisst *valg*. Noe av kompetansen, og læringseffekten, for elevene ligger da i evnen til å gjøre selvstendige valg i læringssituasjoner, ved selv å finne frem til hvor, for eksempel i hvilke fag, de har behov for veiledning. De situasjoner som beskrives er fagdager, organisert i store klasser, med en pool av lærere tilgjengelig for elevene. Elevene skal være bevisst deltakende i sin egen opplærings situasjon. Knut ser at dette er krevende for elevene, men han ønsker å prøve det ut for at elevene skal ”lære å lære” som han formulerer det. Dette kan forstås via Senges begrep personlig mestring som fremhever den enkeltes evne eller motivasjon for å tilegne seg individuelle kognitive strukturer. Kvalitetssikring av læringsarbeidet måles via læringsresultater, fordi læringsprosessene er overlatt til den enkeltes ansvar og dermed blir mindre vektlagt.

Med **det distribuerte perspektivet** som grunnlag ser vi det på en annen måte. Elevenes bevissthet om egne frie valg legges til grunn for at elever, på eget initiativ grupperer seg i samhandlingsfellesskap, og at dette danner et grunnlag for hvordan læringsarbeidet ved skolen foregår. Disse kollektive samhandlingsarenaene er grunnlaget for organiseringen av læringsaktiviteter ved skolen. Knut forteller at det skal være et samarbeid med elever omkring planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Elevenes deltakelse i planleggingsarbeidet kan forstås

som et utgangspunkt for de elevorganiserte samhandlingsprosessene. Lærerne vil på samme måte, på bakgrunn av de behov som er for samhandling om læringsaktiviteter, selv etablere kollektive læringsarenaer, der aktiviteter om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning er i fokus. Knut legger vekt på resultater, men sier også at prosessen skal være med. Prosessen kan da forstås som læringsaktiviteter i samhandling gjennom et sosiokulturelt læringssyn. Resultater som hovedmålsetting med læringsarbeid kan da forstås som objekter aktivitetene innretter seg mot.

Sammenfatning

Læring, slik Knut skisserer læringsarbeidet ved skolen er lettere å forstå med Senges teori for læring som grunnlag enn med det distribuerte perspektivet. Læring på alle nivåer i organisasjonen skal baseres på frie valg innenfor et desentralisert og fleksibelt system. Dette betyr at ansvaret individualiseres, selv om man legger samhandling til grunn for hvordan læringsaktiviteter skal foregå. Knut forklarer også eksplisitt at han legger vekt på den enkeltes frie valg, og at læring er den enkeltes ansvar.

Heidi om læring

Heidi forklarer blant annet hvordan de arbeider for å kartlegge alle elevene ved skolen i forhold til deres leseferdigheter. I arbeidet med å kartlegge elevenes ferdigheter ser hun det som viktig selv å delta, slik at arbeidet kan samordnes og koordineres, og tiltak kan iverksettes.

I forbindelse med tilpasset opplæring er hun opptatt av at alle skal inkluderes, og hun mener at også dette må baseres på et fellesskap, ikke bare fokuseres mot det individuelle. ”..[....]tilpasset opplæring, hvis man skal gjøre det populistisk, er å møte hvert enkelt barn der hvor de er”, sier hun. Her tenkes det ikke bare på faglige ferdigheter, men også hvordan de fungerer sosialt, i fellesskap. Og slik tilpasning gjør jo mange barn selv, hevder hun. Hun snakker om tilpasset deltakelse. Det er svært viktig for elevenes læring at de deler spørsmål, opplevelser og fortellinger i

fellesskap, og at disse fellesskapene i utgangspunktet er organisert rundt klassen som forankringspunkt for elevene. De har ved denne skolen også utviklet trinn fellesskap mer enn før og jobber på tvers. Men de har valgt å holde på klassestrukturen. Hun viser til erfaringer som tilsier at trygge rammer er viktige for læring.

I **Senges** perspektiv kan arbeid med leseferdigheter forstås med basis i at elevenes individuelle kognitive ferdigheter skal kartlegges, med det formål å forbedre elevenes resultater innenfor kriterier for måloppnåelse. Rektors involvering i dette arbeidet kan sees som en strategi for å styre arbeidet mot visjonære strategier, mens lærerne vil ha ansvar for oppfølgingsarbeidet med elevene. Her kan man snakke om læring i organisasjonen. Det er viktig at de ansatte, som et uttrykk for deres personlige mestring, er inneforstått med den målsettingen som er lagt til grunn for at man skal lykkes med å øke elevenes ferdighetsnivå innenfor lesing. Motivasjonen for dette ligger i de konkrete resultater man kan nå.

Gjennom å se tilpasset opplæring som å se det enkelte barns ståsted kan forstås som en oppfatning om læring basert på individets kognitive behov for læring. Det sosiale aspektet ved tilpasset opplæring kan sees som en måte å fordele midler på ved å gi alle elever samme ressurser og samme vilkår for individuell læring.

I **det distribuerte perspektivet** er samhandlingen omkring læringen det sentrale. Heidis oppfatninger om læring kan sees som grunnleggende sosialt. Hun er som rektor opptatt av å være en aktør i ulike fellesskap der samhandling omkring aktiviteter i skolens praksis er i fokus. Læring i organisasjonen blir da til gjennom disse samordnende aktivitetene i ulike fellesskap. Hennes deltakelse i møter med alle kontaktlærerne er en måte å lære sammen på. Motivasjonen for læring ligger i aktiviteten. Rektor utvikler dermed nye perspektiver i møte med kontaktlærerne, og hun får en erfaringsplattform som kan bringes videre inn i andre arenaer for samhandling. Ved at hun og andre inngår i en rekke samhandlende fellesskap vil perspektiver på denne måten kunne forenes med andres. Gjennom en slik forening av perspektiver fra flere slike samhandlingsarenaer kan læring bli til ved at hendinger og erfaringer personer bringer inn i fellesskapene knyttes sammen og som blir til felles

læring. Hennes oppfatninger om tilpasset opplæring kan tolkes som et uttrykk for et grunnleggende sosiokulturelt syn på læring, der aktiviteter i arbeidsfellesskap utgjør en basis for læringsaktiviteter hos elevene, også de med tilpassede behov. Ved å legge vekt på hennes fremstilling av fellesskapet som grunnleggende læringsarena fremhever hun de sosiale aspektene ved læring, at elever grunnleggende lærer via hverandre, ved å dele spørsmål, opplevelser og fortellinger gjennom samhandling. Ved å trekke frem at også tilpasset opplæring skal ha sin base innenfor fellesskapet gir hun uttrykk for et læringssyn som har fokus på samhandling, og at dette er et viktigere grunnlag for egen læring enn kun den individuelle tilretteleggingen for kognitiv læring.

Sammenfatning

Læring er, slik Heidi forteller om det først og fremst knyttet til samhandling. Hun er opptatt av læringsmål, og at elevene får utviklet sine individuelle leseferdigheter, men jeg forstår det som at dette skal ha sitt grunnlag i kollektive prosesser. Hun gir da også klart uttrykk for at elevenes læring er basert på samhandling gjennom sine beskrivelser, og at hun også, ved å delta i samordnende aktiviteter i kollegiet ser organisasjonens læring som kollektiv. På bakgrunn av dette mener jeg at det distribuerte perspektivet på læring gir en langt bedre forståelse av Heidis oppfatninger om læring.

Oppsummering læring

Kristin og Heidi er begge opptatt av samhandling som grunnlag for læring. Dette kommer klarest frem i Heidis beskrivelser. Kristins oppfatninger om læring kommer ikke klart til uttrykk som samhandling gjennom hennes beskrivelser. Hun er opptatt av samarbeid, men kommer lite inn på dette i forbindelse med læring. Heidi er klarere i sin oppfatning av læring som grunnleggende kollektiv, og hun beskriver samhandling omkring felles aktiviteter som sentralt i læring. Knut gir klart uttrykk for et læringssyn der elevene har et individuelt ansvar for egen læring, i tråd med Senges forståelse av læring. Ved denne skolen knyttes motivasjonen for læringsarbeidet også

opp mot resultater. Ved å beskrive læringsprosesser som samhandling omkring aktiviteter, slik Heidi gjør i sine eksempler, blir motivasjonen for individets læring knyttet opp mot aktivitetene det samhandle om.

5.2 Ledelse

Kristin om ledelse

Kristin er opptatt av å være en synlig og en tydelig leder. Men hun mener at ledelse først og fremst baserer seg på samarbeid. Hun har stor tiltro til sine medarbeidere, og synes det er viktig å kunne delegerer, ved å fordele oppgaver både i ledelsen og blant de ansatte for øvrig. Som leder ønsker hun å være engasjert i arbeid omkring elever, i form av ulike typer av samhandlingsaktiviteter, og hun beskriver i særlig grad hvordan hun inngår i slike arbeidsfellesskap der problemstillingene er knyttet opp mot elever med sosiale og trivselsmessige problemstillinger. Hun oppfatter sitt engasjement i dette som en viktig lederoppgave.

Med **Senges** perspektiv vil jeg legge vekt på at Kristin ønsker å fremstå som en synlig og tydelig leder. Synlig og tydelig ledelse kan forstås som ledelse fokusert på en synlig og tydelig slik at lederen fremstår i en overordnet posisjon og i stand til å styre virksomheten, slik som hos *forvalteren* i Senges fremstilling av lederen. Gjennom styring og kontroll av virksomheten kan rektor delegerer oppgaver. Samarbeidsformer kan ha utgangspunkt i et behov for å informere og fordele oppgaver via delegering. Delegering er en viktig oppgave for lederen fordi en slik fordeling av oppgaver og ansvar til de ansatte gjør at rektor kan ta ansvar for overordnede oppgaver, og allikevel ha muligheten for styring. Samhandling omkring problemstillinger knyttet til elever kan forstås som en måte å koordinere et arbeid omkring dette på.

Miljøarbeideren som er brukt som eksempel i hennes fortelling vil da ha ansvaret for oppfølging, og Kristins rolle som rektor blir styring av arbeidet.

I der distribuert perspektiv fremstår Kristins oppfatninger om ledelse på en helt annen måte. Ved å legge vekt på samarbeid forstår jeg hennes oppfatninger om

ledelse som basert på samhandling. Delegering kan forstås som en måte å fordele oppgaver og ansvar på, under lederens styring, men det kan også forstås som en måte å fordele differensierte aktiviteter på innenfor samhandlende fellesskap. Gronn (2002) viser til differensiering og integrering som sentralt i arbeidsfellesskap. Delegeringen, som fordeling av spesialiserte oppgaver kan her forstås innenfor rammen av slike samordnede fellesskap. Kristin er opptatt av ledelse i team og anser at hun også har en viktig rolle å spille som aktør i samarbeid rundt elevspørsmål. Hun beskriver derfor deltakelse på ulike samhandlingsarenaer. Ikke minst oppfatter hun at dette er viktig i forbindelse med elevspørsmål. Ved å gå inn som aktør kan ledelse fordeles i forhold til aktivitetens utforming i arbeidsfellesskapene. Dette innebærer også en fordeling av ansvar i forhold til aktiviteter. Med en slik forståelse fremstår Kristin i en likeverdig rolle i kollegiet, og ikke distansert, slik Senge fremstiller lederen. Dette medfører at hun retter sin lojalitet innover i organisasjonen.

Sammenfatning

Kristin gir ikke eksplisitt uttrykk for sin oppfatning om ledelse. Med Senge som bakgrunn for forståelsen kan man legge vekt på hennes oppfatning om at lederen bør være synlig og tydelig, som et grunnlag for å kunne styre. Men Kristin gir også uttrykk for et stort behov for å inngå i ulike typer av samarbeid, og oppfatter sin lederrolle som også å inkludere arbeid i ulike fellesskap i kollegiet, på ulike nivåer. Sett med det distribuerte perspektivet fremstår hun som en aktør som inngår i ulike typer av samhandling rundt aktiviteter i organisasjonen. Hun oppfatter dessuten sin legitimitet i lederrollen, med bakgrunn fra læreryrket, som viktig. Legitimitet er knyttet til lojalitet gjennom tillit. Ved å hente legitimitet hos de ansatte knyttes også lojaliteten til dem. (Møller 1996). Med sin orientering mot samarbeid på ulike arenaer synes Kristin å være opptatt av ledelse som samhandling.

Knut om ledelse

Knut ønsker å være en tydelig, kraftfull og visjonær leder. Han prioriterer pedagogisk ledelsesarbeid, blant annet gjennom kontakt med elevgrupper omkring planlegging,

oppfølging og evaluering av virksomheten. Rektor mener at han som leder har blitt trukket nærmere overordnet nivå. Skoler har fått delegerte oppgaver, og blitt selvstendige enheter. Dette gir en stor grad av frihet.

Ledelse ved Stordalen videregående skole er i stor grad basert på delegering av arbeidsoppgaver i virksomheten. Dette er en stor skole med fire ulike studieretninger. Rektor Knut er opptatt av at de fire avdelingslederne i størst mulig grad skal fungere autonomt. Dette innebærer at rektor som leder fordeler oppgaver ved at avdelingslederne i størst mulig grad får ansvaret for driften av hver sin avdeling og rapporterer til rektor. Lærerne skal også ha en stor grad av frihet, og delegert ansvar, under avdelingslederne, og organiseringen rundt undervisningen følger da samme prinsipp. Knut oppfatter det som viktig at han som leder har kontakter utad, med foreldre, mot andre skoler, skoleeier osv.. Han er positiv til den desentraliserte strukturen fylkeskommunen er organisert innenfor, og den selvstendige, men ansvarsfulle rolle det gir han som skoleleder.

Med **Senges** forståelse som grunnlag gir Knut beskrivelser av en desentralisert organisasjon der ansvar fordeles nedover i organisasjonen. Det er i overensstemmelse med Senges beskrivelser av en organisasjon som har som et viktig grunnprinsipp at lederen via delegering skal inneha den overordnede styringen av virksomheten. Hos Senge beskrives utførlig hvordan lederen som *konstruktør*, *forvalter* og *lærer* skal styre via overordnede oppgaver og kontroll (Senge 1990). Aktører på alle nivåer blir autonome, men får et betydelig individuelt ansvar. Som mellomleder innenfor fylket oppfatter Knut at muligheten til å styre selvstendig innenfor den rammen skoleeier gir er positivt. I Senges perspektiv betyr dette at han tilslutter seg den samlede organisasjonens overordnede målsettinger ved at han stiller seg positiv til den bestiller – utførerrollen som er mellom fylket, som oppdragsgiver og skolen, som leverer det bestilte oppdraget. Dette gir Knut, som *konstruktør* et betydelig handlingsrom for å utvikle virksomheten. Ved en gjennomgående styring, og ved å trekke inn elevgrupper og foreldregrupper virker han som *forvalter* av en ideologisk innramming og han formidler dette, som *lærer*, i og rundt organisasjonen.

Knut sier selv han har blitt trukket nærmere overordnet nivå. Dette kan forstås som et uttrykk for at han tilslutter seg fylkeskommunens overordnede visjon.

Med **det distribuerte perspektivet** som grunnlag for å forstå ledelse ut fra Knuts beskrivelser kan man rette oppmerksomheten mot samhandling omkring aktiviteter ved skolen. Avdelingslederne er gitt et ansvar og en tillit som gjør at man kan vektlegge ledelsesaktiviteter som samhandling basert på uformelle former for samordnende aktiviteter. Samhandlingen skal ta utgangspunkt i oppståtte behov i organisasjonen. Med det distribuerte perspektivet som grunnlag er aktiviteter i organisasjonen bestemmende for hvordan samhandlingen oppstår, og med hvilke aktører. I denne organisasjonen baserer man seg dermed på det Gronn (2002) beskriver som samordnet handling, altså spontant samarbeid, og intuitive samarbeidsrelasjoner. Med aktivitetene i fokus vil ledelse kunne være tilstede på alle nivåer i ulike samhandlede arbeidsfellesskap. Knut gir ingen beskrivelser av former for samhandling og dette perspektivet har derfor sitt utgangspunkt i det frie handlingsrommet som Knuts beskrivelser av den desentraliserte organisasjonsformen gir.

Sammenfatning

Knut oppfatter ledelsesarbeid som styring og delegering innenfor en desentralisert organisasjonsstruktur. Med et distribuert ledelsesperspektiv kan man forstå dette som en frihet til å utøve samhandling basert på uformelle og behovsstyrte arbeidsfellesskap. Men ledelsesarbeid, slik Knut gir uttrykk for, innebærer et prinsipp for delegering som fører til styring og kontroll på toppen, og ansvarsfordelig nedover i organisasjonen, helt i tråd med den desentraliserte modellen Senge skisserer.

Heidi om ledelse

Heidi gir uttrykk for at ledelse dreier seg mye om at hun som leder deltar aktivt i arbeidet med å utforme læringsarbeidet ved skolen. Det å utforme læringsarbeidet dreier seg mye om å være opptatt av hva som foregår i praksis, den daglige virksomheten ved skolen. Det kan dreie seg om pedagogisk tilrettelegging, tilpasset

opplæring, orden og atferd i klasserommet, osv. For eksempel nevner hun at hun samarbeider med elever og med vaktmester om å holde orden og gjøre det hyggelig på skolen. Hun mener at både overordnede oppgaver og mer praktisk rettede aktiviteter er knyttet til ledelsesarbeid. Det innebærer at ledelse må fordeles i organisasjonen. Heidi mener det er viktig at arbeid med henblikk på læringsaktiviteter og utvikling ved skolen skal være fundamentert på samarbeid, der hun inngår som en aktør i ulike fellesskap. For å utvikle trygge rammer for læring legger Heidi vekt på forankring i fellesskapet. De jobber med å utvikle trinnfellesskap, og de jobber på tvers. Men de har allikevel valgt å holde fast på klassestrukturen.

I Senges perspektiv kan man beskrive Heidis oppfatninger om ledelse med utgangspunkt i hennes engasjement rundt utforming av læringsarbeidet ved skolen. Ved at hun deltar aktivt i samhandling omkring utforming av læringsarbeid kan hun koordinere og styre aktiviteter i organisasjonen med henblikk på arbeid mot en visjonær målsetting. Den enkelte lærer vil da ha et selvstendig ansvar for de oppgaver som er tildelt. Ved å bruke Senges bilde av lederen som forvalter kan man forstå hennes involvering omkring en rekke ulike aktiviteter ved skolen som en måte å inspirere og motivere ansatte og elever til å arbeide mot en felles fastsatt visjon. Men Heidi beskriver seg ikke som en visjonær lederskikkelse, slik Senge fremstiller lederen. I Senges perspektiv vil hun dermed fremstå som en utydelig leder, med manglende autoritet til å styre organisasjonen mot felles visjon.

Det distribuerte perspektivet forstår ledelse som samhandling om aktiviteter, og Heidis oppfatninger om ledelse kan forstås som grunnleggende fundamentert på samhandling. Ved å fokusere bort fra lederrollen og over på ledelse som deltakelse i aktiviteter beskriver hun seg som en aktør som inngår i ulike typer av samhandling i arbeidsfellesskap på alle nivåer, omkring ulike aktiviteter i skolen. Hun ser ledelse som fordelt i organisasjonen i forhold til de aktiviteter som inngår i de ulike arbeidsfellesskapene. Grønn omtaler ”*division of rights*”, distribusjon av makt og rettigheter som fordelt, altså at styring og makt fordeles i organisasjonen på lik linje

med ansvar (Gronn 2002). Ledelse oppstår i de samordnende aktivitetene i disse arbeidsfellesskapene. Som et resultat av denne orienteringen av ledelse som knyttet til aktiviteter i kollegiet rettes fokuset på ledelse innover i organisasjonen. Heidi er opptatt av at man utvikler trygge rammer for elevene, og knytter dette til forankring i fellesskapet. Elevenes viktigste fellesskapsarena er klassen, den faste læreren og klasserommet. Stabilitet er viktig. Ledelse i et distribuert perspektiv legger til rette for institusjonalisering av samhandling (Gronn 2002), for eksempel som samhandling innenfor klassen. Det innebærer stabile læringsarenaer, som en motsats til Senge vektlegging av fleksibilitet.

Sammenfatning

Heidi oppfatter ledelse som grunnleggende basert på samhandling i organisasjonen. Med Senges perspektiv kan dette forstås som en strategi for overordnet styring av aktiviteter i organisasjonen. Men Heidi beskriver ikke ledelse gjennom distribusjon via delegering. Ved å forstå ledelse som distribusjon via fordeling er det i aktiviteten og dens utforming ledelse fordeles. Dette kan i prinsippet innebære en fordeling på alle medlemmer i et arbeidsfellesskap, eller det kan være noen. Men det følger ikke nødvendigvis de formelle lederroller. (Gronn 2002). Dette i motsetning til hos Senge, hvor delegering innebærer styring av beslutningsmyndighet i organisasjonen. Heidis oppfatninger av ledelse forstås derfor bedre med det distribuerte perspektivet som drøftingsbakgrunn.

Oppsummering av ledelse

Knut beskriver ledelse med utgangspunkt i rollen som leder. Han legger vekt på å være en tydelig og styrende lederskikkelse, og en konstruktør av en virksomhet i vekst og utvikling. Han beskriver skolen som en desentralisert organisasjon der delegering av oppgaver og ansvar er sentralt. Samhandling omtales lite i hans beskrivelser av sine oppfatninger om ledelse. Kristins og Heidis oppfatninger om ledelse som en beskrivelse av lederrollen blir mer utydelige enn hos Knut. Kristin er opptatt av sin lederrolle, og også hun beskriver tydelighet og synlighet som viktig for

å fylle rollen som leder. Men hennes omtale av ledelse for øvrig er mer rettet mot samarbeid enn hos Knut. Heidi beskriver i liten grad lederrollen. Hun er opptatt av å beskrive ledelse knyttet til handlinger og aktiviteter ved skolen. Ledelse får da en annen innramming, og det distribuerte perspektivet beskriver på en fyldig måte ledelse som praksis ved Liadalen skole.

Samhandling

Kristin om samhandling

Kristin forteller at det å legge til rette for utviklingsprosesser er viktig. Slike prosesser skal forankres i samarbeid i organisasjonen. Gjennom dette skal man oppnå felles konsensus om hva man satser på, og om hvordan man skal arbeide med dette videre. Men Kristin beskriver også samhandling som viktig for hvordan man arbeider i forhold til mer praktisk orienterte oppgaver i skolehverdagen. I forbindelse med arbeid knyttet til sosiale og trivselsmessige forhold for elever ser på samhandling omkring det å forstå problemer og komme frem til tiltak som en viktig oppgave skolen har. I arbeidet med økt elevmedvirkning ved skolen påpeker Kristin betydningen av at aktivitetene organiseres. Erfaringsmessig holder det ikke med lærernes gode vilje, mener hun.

Senges beskriver samhandling som kollektive aktiviteter for å komme frem til felles konsensus. Kristin oppfatter samhandling som viktig i arbeidet med å nå frem til felles konsensus. Hun beskriver slik konsensus som viktig for å komme videre i prosesser knyttet til utvikling av organisasjonen, gjennom for eksempel elevmedvirkning. I sitt engasjement omkring elevforhold ser hun på samhandling som et verktøy for å oppnå enighet om hvilke tiltak som må iverksettes for å løse slike problemer som hun beskriver. Men hun beskriver ikke hvordan man kommer frem til slik konsensus, og hvordan man bringer arbeidet videre. I Senges teori forutsetter videreføring av arbeidet at man først har kommet frem til enighet om tiltak, altså konsensus før handling. Kristin virker derfor utydelig i forhold til dette,

med Senges perspektiv. For å fremstå som leder av samhandlingsprosesser vil det være viktig at hun konkretiserer målsettinger med samhandlingen, og innretter arbeidet mot arbeidsmål som er fundamentert i overordnede målsettinger.

Organisering av arbeid med elevmedvirkning kan i Senges perspektiv forstås ut fra et behov for å samordne aktivitetene under en visjonær innramming. Lederens rolle blir da å styre slike samordnende prosesser, slik at man oppnår konsensus, en felles forståelse av hvordan man forstår elevmedvirkningsarbeid i organisasjonen.

Utgangspunktet for handling ligger i felles konsensus.

Med **det distribuerte perspektivet** kan man legge vekt på Kristins beskrivelser av samhandling som den tilnæringsmåten organisasjonen bruker som utgangspunkt for aktivitetene skolen bruker. I arbeidet med å fremme elevmedvirkning ved skolen blir konsensus om felles handlinger til i prosessen og ikke som et resultat av den.

Nødvendigheten av å organisere arbeidet med elevmedvirkning begrunnes hos rektor med at dette må bli en felles satsing, basert på samhandling om hvordan aktiviteten (elevmedvirkningsarbeidet) skal utvikles og utformes. Med et distribuert perspektiv på samhandling som drøftingsgrunnlag kan dette forstås som en prosess der det legges vekt på at ulike perspektiver får møtes. De ansatte har vært på kurs, og de har med seg ulike erfaringer både derfra og fra andre sammenhenger som de bringer inn i arbeidsfellesskap. I analysesammenheng kan vi betrakte slike arbeidsfellesskap som aktivitetssystemer. Gjennom deltakelse i ulike aktivitetssystemer, i ulike typer av fellesskap, utvikles perspektiver som forenes og forhandles om (Spillane 1999).

Spillane påpeker også at det er møtene mellom perspektivene, og det at de får utspille seg som er vesentlig, for å unngå hurtige beslutninger om enighet, uten forankring. I dette perspektivet innebærer organisering av aktivitetene at perspektiver kommer til syne, og at det er et grunnlag for å videreutvikle elevmedvirkningsarbeid.

Sammenfatning

Kristin oppfatter samarbeid som et viktig grunnlag for beslutninger. Hennes oppfatninger om samhandling i organisasjonen kan forsås gjennom begge de to

teoretiske perspektivene. Med Senges perspektiv vil man legge vekt på samhandling som et redskap for å oppnå konsensus, mens med det distribuerte perspektivet som analysegrunnlag vil utviklingen av aktivitetene være i selve samhandlingen. Kristin som leder vil virke utydelig i forhold til styring av konsensusarbeid i Senges perspektiv, mens det på den annen side fremkommer litt uklart hvordan hun definerer og avgrenser ledelse innenfor det distribuerte perspektivet.

Knut om samhandling

Knut oppfatter det som viktig at skolen etablerer samhandlingsarenaer som er fleksible og i minst mulig grad formaliserte. Samarbeid skal skje med utgangspunkt i behov for å samordne eller koordinere aktiviteter. Det viktigste arbeidet, slik han oppfatter det, skjer mellom faglærerne, ved at den organisasjonsformen skolen har tvinger lærerne til å samordne sine aktiviteter. Ledelsen går ikke inn og styrer denne organiseringen. Ansvaret for det overlates til enhetene, til avdelingens ledere og til lærerne. Som et resultat av at han som rektor har overordnede oppgaver ved skolen forklarer han hvordan han for eksempel ved samarbeid med grupper av elever ønsker å utvikle undervisningsarbeid og evalueringsarbeid ved skolen gjennom dette.

Med **Senges** briller blir det vesentlige ved samhandlingsprosessene at de enkelte enhetene som har fått et delegert ansvar er i stand til å møtes og koordinere sine aktiviteter slik at man kommer frem til hensiktsmessige resultater. På denne måten kan de kollektive prosessene, gjennom dialoger og diskusjoner, danne grunnlag for å samordne arbeidet i undervisningen og for øvrig i organisasjonen. Rektor deltar i minst mulig grad i samhandling, med utgangspunkt i at dette er noe de enkelte avdelinger og grupper av ansatte selv organiserer. Han oppfatter sin fremste oppgave som å koordinere arbeidet i forhold til resultater fra de ulike samhandlingsarenaene som foreligger. Konsensusdannelse som et resultat av den samordnende aktiviteten blir viktig for å iverksette tiltak. Ved å inngå samarbeid med grupper av elever kan han arbeide for å sikre konsensus om felles strategier for undervisning og evaluering ved skolen, forankret i elevenes deltakelse.

Det distribuerte perspektivet ser dette gjennom andre briller. Med dette perspektivet må man fokusere på samhandling som et grunnlag for aktiviteter i organisasjonen. Med hovedfokus mot at samhandling skal skje ved behov, basert på uformelle samordnende aktiviteter, kan man legge vekt på hvordan disse uformelle fellesskapene gjennom samhandling utvikler aktivitetene, og at konsensusdannelse eventuelt oppstår som en konsekvens av forhandlinger om aktivitetenes mål. Ved å engasjere seg i samarbeid med elever kan han få frem ulike perspektiver hos disse som et grunnlag for hvordan man fremforhandler aktiviteter i organisasjonen. Men Knut skisserer en organisasjon der han i liten grad deltar i samhandling, og der samhandlingsarenaene nesten bare er fleksible, etter behov. Samhandling som en måte å dele perspektiver og erfaringer på blir da overlatt til et system med ”tilfeldigheter”, eller utelatelse av et system. For eksempel vil han som leder falle utenfor de fleste samhandlingsarenaene og dermed utenfor ledelse, siden ledelse konstitueres i samhandlingen og ikke som et resultat av den.

Sammenfatning

Knut oppfatter samhandling i denne desentraliserte organisasjonen som et verktøy for å ta beslutninger. Man kan forstå at samhandlingen skal baseres på uformelle samordnende aktiviteter innenfor ulike fellesskap. Men det er vanskelig å se hvordan denne samhandlingen skal kunne føre til at aktiviteter utvikles dersom man ikke har fokus på konsensusdannelse som grunnlaget for handling. Knut, eller ledelsen, er i utgangspunktet ikke involvert i samhandling, og det er derfor ikke fellesarenaer der ulike perspektiver kan møtes og forenes. Det samme gjelder for hans beskrivelse av samhandling med elevgrupper. Det er vanskelig å forstå dette på annen måte enn som et verktøy for styring, basert på konsensusdannelse. Det blir dermed problematisk å forstå ledelse med utgangspunkt i det distribuerte perspektivet ut fra Knuts beskrivelser. I Senges perspektiv fremtrer han derimot som en leder som koordinerer og styrer samhandlinger, basert på vedtak, og kan iverksette tiltak i forhold til dette.

Heidi om samhandling

Heidi oppfatter samhandling som et grunnlag for arbeidet med å utvikle aktiviteter ved skolen. Ved at de samhandler omkring kartlegging av elevenes leseferdigheter utvikler de en oversikt og de utvikler ny kunnskap i organisasjonen om hvordan elevenes ferdigheter i lesing faktisk *er*, og hvordan man kan utvikle tiltak og tilrettelegge for å hjelpe de som trenger det mest, med de begrensede rammevilkårene de har til rådighet. Her beskrives samhandling med rektor som aktør. Men Heidi oppfatter samhandling er et grunnlag for det meste av aktiviteter skolen er engasjert i. Samhandling er skolens måte å utøve praksis på. Ledelse av samhandling skjer derfor i stor grad gjennom samordnende aktiviteter i organisasjonen.

Med **Senges** perspektiv som grunnlag for analyse er samhandlingen mindre viktig i seg selv. Men samhandlingsarbeid som gruppeprosesser er viktig for å oppnå konsensus. Gjennom rektors beskrivelser av hvordan de kartlegger elevene og koordinerer handlingsmønstre ved skolen kan man se på dette arbeidet som en måte å samle inn informasjon om elevenes prestasjoner, og gjennom konsensus komme frem til det som er nødvendige tiltak. Gjennom sin deltakelse på alle møter får rektor en oversikt og kan iverksette tiltak som er koordinert og innenfor en fast ramme. Men det beskrives ingen klare, overordnede målsettinger med samhandlingsarbeidet. Med her fremstår samhandling i dette perspektivet som uklart, lite målstyrt. Med Senges perspektiv er det ved ledelse av samhandlingsprosesser viktig at det defineres klare målsettinger med kollektive arbeidsoppgaver, slik at man kan styre aktivitetene innenfor de fastsatte rammene. Som leder virker derfor Heidi i dette perspektivet, nok en gang, som uklar.

Det distribuerte perspektivet muliggjør fokus på samhandling som en den overordnede virksomheten ved skolen. Samhandling beskrives som gjennomgående på alle nivåer i organisasjonen.. Man kan derfor forstå dette som grunnleggende for alle aktiviteter ved skolen. Med ulike mønstre for samordnende aktiviteter får man etablert mange ulike perspektiver på ulike problemstillinger. Leseferdigheter hos elevene kan forstås med utgangspunkt i forskjellige hendelser og erfaringer fra ulike

fellesskap. Disse ulike erfaringene kan møtes og forenes og danne utgangspunkt for nye meninger og ny kunnskap om hvordan man kan utvikle arbeidet med elevers ferdigheter innen lesing. Handling blir til i aktivitetene, og tiltak utvikles på basis av en bred felles forståelse.

Sammenfatning

Heidi oppfatter skolen som en arena for samhandling omkring ulike typer av aktiviteter og i ulike typer av arbeidsfellesskap. Med Senges perspektiv må vi forstå dette som strategier for konsensusdannelse i organisasjonen. Men som rektor har ikke Heidi klare strategier, overordnede målsettinger for ledelse av samhandlingsarbeidet. Derfor blir hun utydelig innenfor Senges perspektiv. Med det distribuerte perspektivet forstår vi dette ut fra at samhandling er den sentrale arbeidsformen ved skolen, og at aktivitetene skapes og utvikles gjennom ulike former for arbeidsfellesskap. Ledelse av samhandling blir da til i arbeidsfellesskapene, basert på hvordan det fordeles i forhold til aktivitetenes utforming.

Oppfatninger om samhandling

Kristin beskriver samhandling først og fremst knyttet til sin rolle som leder. Hun uttrykker at dette er svært viktig for henne som et praktisk verktøy for ledelse. Fra Senges perspektiv kan man forstå samhandlingen som en måte å koordinere og styre aktiviteter på. Men hun beskriver først og fremst samhandling (samarbeid) som viktig i seg selv, og fremstår ikke med klare målsettinger. I det distribuerte perspektivet forstår man hennes engasjement i samhandlingsprosesser ut fra samhandling som grunnleggende for ledelse, og for aktiviteter generelt. Men det kan forstås som at hun tolker ledelse av samhandling knyttet til sin person i samhandling. Da fremstår ikke ledelse som distribuert med aktiviteter som grunnlag, og det er kjernen i det distribuerte perspektivets forståelse. Knut oppfatter at samhandling skal fremkomme gjennom fleksible og uformelle samarbeidsformer, med utgangspunkt i de behov som finnes lokalt. Ledelsen involverer seg i liten grad i dette, og samhandling er dermed først og fremst et verktøy for beslutningstaking i organisasjonen. Knuts oppfatninger

om samhandling forstås på denne måten først og fremst gjennom Senges perspektiv. Med et distribuert perspektiv må man rette fokus mot samhandling som en frivillig og behovsstyrt aktivitet innrettet mot aktiviteter på lokalt nivå i skolen, uten at dette koordineres. Men Knut inngår i liten grad i samhandling, og derfor også i ledelse, med et distribuert perspektiv. Heidi oppfatter samhandling som grunnleggende for alle aktiviteter ved skolen. Med Senges perspektiv vil dette innebære at hun ser disse fellesskapsarenaene som en måte å koordinere aktiviteter som grunnlag for å iverksette tiltak. Diskusjonsprosesser, arbeidet mot felles konsensus blir det viktigste. Men som med Kristin, og enda tydeligere hos Heidi, fremstår hun i dette perspektivet som en utydelig leder fordi hun ikke definerer fastsatte rammer samhandlingen skal skje innenfor. Med det distribuerte perspektivet blir fokus innrettet mot organisasjonen som grunnlegende basert på samhandling omkring aktiviteter, og der aktivitetene i seg selv er det viktige. Konsensusdannelse er i prosessene. Heidis beskrivelse av ledelse får derfor en klar mening innenfor det distribuerte perspektivet.

Oppsummering

Læring

Kristin ønsker at elevene skal ha økt innflytelse på sitt læringsarbeid. Skolen satser på elevmedvirkning for å styrke bevisstheten om dette. Hvordan arbeidet med elevmedvirkning skal utvikles for å fremme økt læring forstås forskjellig i de to teoretiske perspektivene. Med Senges individuelle perspektiv på læring er det viktig at elevene bevisstgjøres sitt *ansvar for egen læring*. Motivasjonen for læring må da hentes i ytre stimuli. Overordnede, visjonære mål skal fungere som retningsbestemt motivasjon for læring i organisasjonen. For elevene vil resultater, karakterer være viktige. Da er det viktig at prosesser styres slik at beslutninger kan rettes mot målene. Dette er viktig ved ledelse av læring. Med et distribuert perspektiv vil samhandlingsarenaer som faggrupper være viktige arenaer for å legge til rette for læring. Læringsarbeidet har da sitt fundament i disse arbeidsfellesskapene, med

aktiviteten som grunnlag for individuell læring, basert på sosiale læringsprosesser. Læringen blir til i aktivitetene, og ledelse av læring er fordelt.

Knut er på sin side opptatt av at elevene utvikler bevissthet omkring sin egen læring, og at de selv er ansvarlige for sin egen læring. Senge beskriver slik læring som personlig mestring. I tillegg til at læring sees som et individuelt kognitivt fenomen hentes motivasjonen for læringen hos den enkelte. Som elev vil det bety at ytre stimuli, resultater blir viktig som motivasjon. Som ansatt skal du i tillegg til elevenes resultater også motiveres via en overordnet visjon som gir læringen retning. Ledelsens rolle blir å motivere de ansatte inn i mot visjonens overordnede mål.

Heidis beskrivelser av læringsarbeid forstås som samhandlingsprosesser, både i kollegiet og hos elevene. Hun legger stor vekt på læring som læringsresultater for hver enkelt elev, men hun baserer læringen på samhandlingsprosesser, altså som kollektiv læring. Med utgangspunkt i det distribuerte perspektivet kan da læringen forstås i en sosial og kontekstuelle ramme. Innenfor et aktivitetssystem vises læring som aktivitetsorientert innenfor fellesskapet.

Ledelse

Kristin er opptatt av samarbeid og av delegering eller fordeling av oppgaver og ansvar. I Senges perspektiv forstås dette som fordeling av oppgaver, der den underordnede får et selvstendig ansvar for utførelse av en definert oppgave. I det distribuerte perspektivet kan dette forstås som fordeling av differensierte aktiviteter innenfor et samhandlende fellesskap, der hun som leder inngår som likeverdig aktør og ansvar fordeles i forhold til aktivistenes utforming.

Knut ønsker å fremstå som en tydelig og visjonær leder, der ledelse distribueres via delegering i organisasjonen. Senge beskriver denne organisasjonsformen, og fremhever at lederen må ha evner til å styre og til å fokusere på overordnede oppgaver. Dette innebærer utstrakt bruk av delegering, som fordeler ansvar, mens styring og beslutningsmakt beholdes hos lederen.

Heidi beskriver ledelse som samhandling i arbeidsfellesskap i organisasjonen. Hun legger vekt på at samhandling skjer omkring alle typer av aktiviteter i fleksible og strukturerte arbeidsfellesskap. Dette distribuerer både makt og ansvar i forhold til aktivitetens utforming.

Samhandling

Kristin er opptatt av samarbeid, men hun beskriver i liten grad hvordan de samhandler for å oppnå konsensus ved skolen. Senge beskriver samhandling som kollektive prosesser rettet inn mot et fast definert mål, og konsensus som grunnlag for handling. I det distribuerte perspektivet beskrives samhandling som grunnlag for alle aktiviteter i organisasjonen. I motsetning til hos Senge forhandler man her om mål (objekter), og handlinger knyttets til selve samhandlingen. I forhold til elevmedvirkning er hun opptatt av felles konsensus, men hun beskriver ikke hvordan de målene forholder seg til handlinger.

Knut oppfatter det som viktig at samhandling skal skje basert på lokale behov i en desentralisert organisasjon. Med Senges perspektiv forstår vi samhandling mot definerte målsettinger, der lederen fatter beslutninger på grunnlag av konsensus. I et distribuert perspektiv vil handlinger skje i den kollektive prosessen, og lederen mister dermed styringsmulighet i den grad organisasjonen er basert på lederstyring. Innenfor et distribuert perspektiv må ledelsen være aktører i samhandlingsprosesser, fordi handlinger der baseres på prosesser, og ikke konsensus.

Heidi beskriver samhandling som grunnlaget for aktiviteter ved skolen. Ulike perspektiver møtes og forenes. Handlinger skjer i prosessen i overensstemmelse med det distribuerte perspektivet. I Senges perspektiv ville rektor som deltaker inngå i en styrende funksjon i samhandling. Men Heidi beskriver ikke fast mål for samhandling, og hun ville derfor fremstå som en uklar leder.

6. Konklusjon

Jeg vil dele konklusjonen opp i fire deler, fokusert rundt følgende:

- Dette har jeg funnet ut om mine problemstillinger
- Dette kunne jeg ha gjort annerledes
- Dette har jeg lært
- Dette lurer jeg på

I oppgavens problemstilling stilte jeg spørsmålet;

- Hva oppfatter skoleledere som god ledelsespraksis?

De tre forskningsspørsmålene var;

1. Hva forteller skoleledere om læring, ledelse og samhandling i organisasjonen?
2. Hvordan kan vi forstå skolelederes fortellinger om læring, ledelse og samhandling i lys av teorier om ledelse i organisasjonen?
3. Hvordan kan de to ulike teoretiske perspektivene brukes til å forklare lederes oppfatninger om god ledelsespraksis?

6.1 Dette har jeg funnet ut om mine problemstillinger

Drøftingen har vært gjort med henblikk på å få frem hvordan de tre ledernes oppfatninger kan forstås ut fra begge teoriene.

Hva fant jeg?

Kristin er opptatt av sin rolle som leder, samtidig som hun beskriver samarbeid som viktig for utøvelse av ledelse. Hun er også svært engasjert i samhandling omkring

elevproblematikk. Men hun beskriver i liten grad hvordan samarbeid er utformet, hvordan de samhandler om å komme frem til konsensus og hvordan de tar beslutninger på grunnlag av samarbeid. For å utøve ledelse delegerer eller fordeler hun i noen grad oppgaver. Elevmedvirkning er en satsing ved skolen for å styrke elevenes bevissthet om egen læring. Her legges det opp til utvikling av ulike samarbeidsformer, som for eksempel faggrupper. I Senges perspektiv legges det vekt på lederrollen, og på styring av samhandling mot felles konsensus. Handlinger skjer på grunnlag av konsensus. Det distribuerte perspektivet legger vekt på at ledelse fordeles i samhandling, og ledelse fremstår dermed distribuert i forhold til aktiviteter i ulike arbeidsfellesskap. Man kan forstå Kristins oppfatninger av ledelse på bakgrunn av begge perspektiver. For eksempel kan delegering eller fordeling av oppgaver og ansvar i Senges perspektiv forstås som fordeling av oppgaver, der en ansatt får et individuelt ansvar for utførelse av en definert oppgave. I det distribuerte perspektivet kan dette forstås som fordeling av aktiviteter innenfor et samhandlende fellesskap. Med Senges perspektiv skal de ansatte tenke helhetlig inn mot definerte mål. I det distribuerte perspektivet åpnes det for differensiering av aktiviteter innenfor fellesskapet. I dette perspektivet vil Kristin som leder inngå som likeverdig aktør og ansvar fordeles i forhold til aktivistenes utforming. I sitt engasjement omkring elevrettede aktiviteter beskriver hun også sin rolle som en aktør i et tverrfaglig arbeidsfellesskap der ansvar og myndighet fordeles.

Knut legger vekt på å fremstå som en tydelig og visjonær leder, i en desentralisert organisasjon. Han er opptatt av å distribuere ledelse via delegering av oppgaver. Dette innebærer en betydelig grad av frihet til utøvelse hos de ansatte. Ansatte får på den måten tildelt definerte oppgaver som skal løses som et oppdrag fra ledelsen. Ansvar individualiseres til den enkelte, mens beslutningsmakt forblir hos lederen. I tråd med dette gis også den enkelte elev et selvstendig ansvar for sin egen læring, innenfor et fleksibelt undervisningssystem som innebærer at elevene skal foreta selvstendige valg. Dette er i tråd med Senges perspektiver om ledelse. Kollektive prosesser baseres på minst mulig grad av formaliserte samhandlingsformer og mest mulig på behovsrelatert samhandling på lokalt nivå. Innenfor en slik

organisasjonsmodell danner konsensusbygging i kollektive aktiviteter grunnlag for handlinger. Organisasjonen er i Senges modell innrammet av en overordnet visjon som styrer beslutningene.

Heidi er rektor ved en skole der samhandling beskrives som den dominerende arbeidsformen ved skolen. Rektor kommer i samtalen inn på en rekke ulike aktiviteter som alle har sitt utgangspunkt i ulike former for arbeidsfellesskap. Som leder ser hun seg selv først og fremst som en likeverdig aktør. Men hun underkjenner ikke sitt overordnede lederansvar for formelle lederoppgaver. Dette er i samsvar med det distribuerte perspektivets forståelse av ledelse der regler er fordelt, men innenfor rammene i formelle regler for ledelse. De beskrivelsene hun gir av samhandling gjelder både for de ansatte og for elevene, og det innebærer at de er en stab av ansatte som har utviklet en god kultur for fellesskapet, som Heidi uttrykker det. I tråd med det distribuerte perspektivet på ledelse vil man innenfor en slik kultur utvikle en aksept for ulike perspektiver og for at aktiviteter og handlinger i organisasjonen ikke er atskilte i tid, men at handlingene knyttet til aktiviteten skjer i prosessen i arbeidsfellesskapet.

Hvordan kan vi tolke resultatene?

Metodologiske forhold kan innvirke på de resultatene som fremkommer i undersøkelsen, via måten undersøkelsen har blitt planlagt og gjennomført og hvordan bearbeiding og tolkning har funnet sted. Men hvilke historier som blir fortalt er også interessant. I metodekapitlet beskrev jeg, på bakgrunn av erfaringer fra engelske undersøkelser omtalt hos Møller (2004), hvordan historier som blir fortalt kan forstås på ulike måter; her karakterisert som den autoritative historie, den fortrolige historie og søndagsfortellingen. Knuts fortelling om sine oppfatninger om skoleledelse er for eksempel i god overensstemmelse med perspektiver fra Senges teori. Dette indikerer muligens at hans historie, med nye eierstrukturer - med desentraliserte enheter, og

innføringen av kunnskapsløftet, med sin vekt på den lærende organisasjonen – og med vekt på tydelig og kraftfullt lederskap at autoritetene på feltet virker inn.

6.2 Dette har jeg lært

I denne oppgaven har jeg først og fremst lært om vitenskapelige arbeidsmetoder, og om hvordan man som forsker må gå frem med varsomhet i analysearbeid og klargjøre de arbeidsmetoder som brukes og de standpunkter som tar. Via mine empiriske undersøkelser har jeg også lært om fremgangsmåter for planlegging, gjennomføring og ikke minst bearbeiding av empirisk materiale i en undersøkelse. Dette er alt sammen knyttet til metodebruk, og det har vært en krevende prosess, ikke minst tidsmessig, fordi jeg har måttet gjøre ommateriale flere ganger for å få det mer i overensstemmelse med de metodiske kravene. I tillegg har jeg fått dypere innsikt i hvordan ulike teoretiske perspektiver på ledelse i organisasjoner gir helt ulike forståelser av ledelse og av lederen, og jeg har fått et innblikk hvordan de legitimerer sine standpunkter.

6.3 Hva kunne ha vært gjort annerledes?

Valg av teorier

Senges teori ble valgt med utgangspunkt i at denne tilbyr et individualistisk syn på ledelse, og den passet dermed til en problemstilling som fokuserte på individuelle oppfatninger om ledelse i organisasjoner. Ved at jeg oppfatter at dette er en mye omtalt og brukt teori, var det interessant å bruke den som drøftingsbakgrunn i en empirisk valgt oppgave. Det distribuerte perspektivet på ledelse representerer et alternativt til det individfokuserende ledelsesperspektivet (Møller 2006). Senge beskriver organisasjonen som en lærende organisasjon med en visjonær innramming. Innenfor denne forskningstradisjonen finnes også andre teoretiske perspektiver, gjerne med stor fokus på økonomi, rasjonalitet og effektivitet. Felles for disse perspektivene er at de ser på ledelse som styring og at dette kun kan gjøres via en

sterk, heroisk lederskikkelse (ibid). Senge avviser riktignok bildet av det heroiske lederskapet, men den i sin organisasjonsmodell skisserer han lederen som overordnet og styrende. Det distribuerte perspektivet etablerer et alternativ til dette synet på ledelse. I denne oppgaven valgte jeg et aktivtetsorientert perspektiv på ledelse med fokus på hvordan ledelse distribueres via aktiviteter i organisasjonen. Alternativt kunne jeg rettet mer fokus mot relasjonelle sider ved ledelse, rettet mot hvilke relasjoner aktører inngår i i sosiale kontekster, og mot samspillet mellom ulike slike praksisfellesskap. Studier av slike praksisfellesskap (Wenger 2001) kan da være et egnet utgangspunkt, og for eksempel kunne da relasjonelle sider ved beskrivelsene av fellesskapene, ikke minst hos Kristin – som var opptatt a dette, kommet mer frem.

Valg av metode

Jeg valgte å gjennomføre denne kvalitative undersøkelsen med et empirisk materiale, basert på tre intervjuer. Alternativt kunne jeg valgt en mer deltakende form, ved for eksempel observasjoner ved skolene, eller jeg kunne lagt vekt på å få frem flere stemmer, kanskje bare da ved en skole. Dette ville gitt en større dybdeorientering, og en mulighet til å bruke de to teoretiske perspektivene modeller som utgangspunkt for en analyse av oppfatninger om ledelse, basert på reelle og konkrete beskrivelser av situasjoner og hendelser ved skolen(e). Denne oppgaven var mer rettet inn mot en innholdsanalyse av de tre rektorenes historier, med de to teoriene som forståelsesbakgrunn, basert på de kategoriene som ble valgt.

6.4 Dette lurert jeg på

Det er mange spørsmål omkring de tre ledernes oppfatninger om god skoleledelse som ikke har fått sine svar i denne oppgaven. Jeg synes først og fremst at det hadde vært interessant å se nærmere på kontekstuelle forhold omkring de tre rektorene, hvordan oppfatninger om skoleledelse dannes. Skoleslag og kjønn er som nevnt egenskaper ved lederne som ville vært interessant å belyse nærmere for å forstå hvordan ledere konstruerer sine roller som ledere og aktører i virksomheten. Møller

(1996, 2004) har tidligere gjort studier av hvordan rektorer får ulike roller og hvordan dette former lederes identitet. Også skiftende diskurser i samfunnet om ledelse påvirker våre oppfatninger av hva som er god ledelse. Dominerende beskrivelser av skoler som lærende organisasjoner skaper nye oppfatninger og nye forståelser av hva som er god skoleledelse. Kristin, Knut og Heidi var veldig interessant studieobjekter i så måte. De ga meg, med sine erfaringsbaserte beskrivelser et godt bilde av hvordan ledelse i skolen kan forstås ut fra et mangfold av perspektiver.

Kildeliste

- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engeström, Y. (1999): *Innovative learning in Work Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice*. I: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Eriksen, E. O. (1999): *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O., L. & Lillejord, S. (1997): *Pedagogisk Ledelse. Et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gronn, P. (2002): *The new work of educational leaders – changing leadership practice in an era of school reform*. New Dehli. Sage Publications.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, D., I. & Thorsvik, J. (2001) *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G., E. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G., E. (1993): *Desentralisering – løsnung eller oppløsning?* Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Kalleberg, R. (1996): *Forskningsopplegget og forskningens dobbeltdialog*. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002): (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Med bidrag av F. Hjordemaal, T. A. Kleven, K Tveit. Oslo: Unipubforag.
- Krogh, T. (2000): *Historie, forståelse og fortolkning. Det historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Med bidrag av Rolf Theil Endresen, Irene Iversen og Ragnhild Evang Reinton. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsløftet 2006. Oslo. Utdannings og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Leithwood, K. A & Riehl, C. (2003): What Do We Already Know About Successful School Leadership? Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. I: Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leiulfsrud, H. og Hvinden, B. (1996): Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill? I: Holter, H og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetets Metodebibliotek.
- Ludvigsen, S. R. & Flo, C. F. (2002): Kap. 3: Innovasjoner i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring?. I: (red.) Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L. : Et utdanningssystem i endring? IKT og Læring. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag 2002
- Lund, T. (2002): (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipubforlag.
- Møller, J. (1996): *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G., Skedsmo, G. (red.) : *Utdanningsledelse*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.
- Ragin, C. (1994): *Constructing Social Reseach*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Roald, K. (1999): Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skoleutvikling. I: *Notat nr. 4/1999*. Sogndal. Avdeling for lærerutdanning, Høgskulen i Sogn og fjordane.
- Røvik, K., A.: (1998) *Moderne organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Senge, P., S. (1990): *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmet Bokforlag.
- Sinclair, A. (1995): The chameleon of accountability: Forms and discourses. Accounting, Organisations and Society, Vol. 20. I: Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOL - prosjektet (2003 – 2005) Universitetet i Oslo
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, B. (2004): *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. Journal of Curriculum Studies.
- St.meld.30 (2003-2004) Oslo. Utdannings – og forskningsdepartementet

Vygotsky, L. (2001): Vygotsky og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Wenger, E., McDermott, R.. & Snyder, W. M. (2002): Ch. 3: Seven Principles for Cultivating Communities of Practice & Ch. 7: The Downside of Communities of Practice. I: *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press

Vedlegg 1 Intervjuguide

Rektors bakgrunn

1. Kan du gi en beskrivelse av din yrkesbakgrunn frem til nå?
2. Hvordan har din bakgrunn og din erfaring påvirket deg og din kompetanse i arbeidet ved skolen. Er det typer av erfaring eller utdanningsbakgrunn du særlig vil legge vekt på i så måte?

Beskrivelse av skolen og nærmiljøet

3. Gi en kort beskrivelse av skolen – skolens størrelse, alder og hvilke nærområder elevene rekrutteres fra. Kan du gi en kort vurdering av elevsammensetningen ut fra dette? (sosioøkonomiske forhold i nærmiljøet). Hvilken rolle spiller skolen i nærmiljøet?

Ledelsesarbeid i skolen – struktur i ledelsen - samarbeid

4. Kan du beskrive hvordan den formelle ledelsen er utformet ved skolen?? Hvordan organiserer dere møtevirksomhet ved skolen (lederteam, lærerteam osv.)? Hvilke oppgaver samarbeider dere om i kollegiet, hvordan ledes møter og hvordan tas beslutninger? Hvilke typer oppgaver delegeres til team eller enkeltlærere, hvilke tas i lederteam, evt. av deg selv?

Differensiering – tilpasset undervisning, elevmedvirkning

5. Hvordan jobber dere med elevmedvirkning? Hvordan tror du som rektor at arbeid med elevmedvirkning kan bidra til å skape en god skole? Hvordan utformes samarbeidsrelasjoner for å inkludere elevene? Ved hvilke typer av oppgaver mener du at elevene kan ha reell innflytelse, og delta i ledelsesarbeid?
6. Hvordan fungerer samarbeid med foreldre?
7. Hvordan fungerer samarbeid med hjelpeapparatet, for eksempel PPT?
8. Læreplanverket legger vekt på arbeid med differensiert og tilpasset undervisning. Har du noen tanker om hvordan man kan legge til rette for dette i skolen?

Vurdering av kvaliteter ved egen skole

9. Hvilke hovedmålsettinger, eller visjoner, har dere ved skolen? Hva handler disse om? Hvordan tror du at disse gjenspeiler skolen?
10. Hvordan jobber du for å skape tilslutning omkring felles visjon, og/eller felles målsettinger hos de ansatte? Hvor viktig vurderer du at en slik tilslutning er?
11. Mener du dere har noen viktige og gode kvaliteter ved egen skole, som du vil jobbe for å ta vare på, og eventuelt videreutvikle?
12. Er det utfordringer eller typer av oppgaver du som leder mener at dere bør prioritere å jobbe mer med for å utvikle skolen videre? (bli bedre på)
13. Mener du at skolen fremstår som en god skole? Hvordan kan ledelsen legge til rette for positive utviklingsprosesser ved skolen? Hvilken rolle har du som leder i slikt utviklingsarbeid?

Vurdering av egen lederrolle/ identitet som leder

14. Hvordan vurderer du din egen tidsbruk i forhold til ulike typer av ledelsesoppgaver?
(man kan for eksempel skille mellom administrativt og pedagogisk ledelsesarbeid)
15. ”Kunnskapsløftet” legger vekt på ledelse som tydelig, kraftfullt og visjonært, samtidig som det leges vekt på samarbeid og utvikling av skoler som lærende organisasjoner. Hvordan oppfatter du som skoleleder dette? (din egen rolle). Hvordan oppfatter du forventninger som stilles til skoleledere?
16. Hvem, hvilke grupper, tror du/ ønsker du skal være mest styrende for hvordan du utøver ledelse? (kolleger, elever, foreldre, skoleeier, myndigheter eller andre?).
17. Hvordan oppfatter du at ditt syn på en god skoleledelse samsvarer med disse grupperes forventninger om skolen og ledelsen?
18. Er det særlige utfordringer du synes dere har ved deres skole? Kan du si noe om hvordan du jobber for å styrke engasjementet rundt dette, eller disse tingene?
19. Hvordan vurderer du at du lykkes som skoleleder? Hva tror du er dine sterke sider som leder, og hva mener du er dine største utfordringer?

Ledelse som praksis – utfordringer

20. Skolen har vært inne i en endringsprosess. Mange hevder at desentraliseringsprosesser har ført til endringer i skolelederes oppgaver de siste årene. Hvordan synes du ditt arbeid som skoleleder har utviklet seg de siste årene? Hvilke strategier har du valgt for å takle eventuelt nye utfordringer? Synes du dette påvirker din ledelsesform, som styrende eller støttende?

21. Kan du gi eksempler på vanskelige saker (eller en konkret vanskelig sak) du som leder må/ har måttet håndtere ovenfor en annen part? Hvilket ansvar har du som leder i konflikter eller dilemmaer i skolehverdagen?

Relasjoner til andre parter i skolesamfunnet

22. I hvilken grad føler du at du får støtte og oppmuntring på jobben?
23. Hvilket forhold har du til jobben som leder? Klarer du å koble av fra det å være rektor?
24. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til ledelsen for øvrig, lærerteam og lærerkollegiet, fagforeninger, elever?
25. Hvordan er ditt forhold til dine ledere på kommunalt fylkeskommunalt nivå, og eventuelt andre rektorkolleger. Hvordan fungerer samarbeid på dette nivået?
26. Hvordan synes du rammebetingelsene for arbeid i skolen er?

Vurderingsformer – kvalitet i skolen

27. Ulike aktører kan ha ulike syn på hva som er kvalitet i skolen. Fra ditt lederståsted, hvordan prøver du å legge til rette for;

- å skape god læring og gode resultater (resultatkvalitet)
- godt læringsmiljø og et godt sted å være for elevene (prosesskvalitet)
- en god og utviklende arbeidsplass for de ansatte (aktørkvalitet)
- at foreldre oppfatter skolen som god (brukerkvalitet)

Hvordan vurderer du viktigheten av disse ulike faktorene? Påvirker dette deg i ditt ledelsesarbeid?

Arbeid for å realisere mål

27. Hvordan kan du som leder bidra til at skolen realiserer sine målsettinger? (se også punkt 9 og 10). Hvilke intensjoner har du om dette, og hva føler du at er realiserbart? Hva tror du at god skoleledelse er i forhold til dette?
28. Hva slags leder ønsker du å være? Hva ønsker du å få til ved skolen? Hva ønsker du å bli husket for ved denne skolen?
29. Hvordan ønsker du at denne skolen skal utvikle seg i de nærmeste årene? Hvordan passer dette med skolens visjon? (se også avsnittet om vurdering av kvaliteter ved egen skole) Kan du beskrive din rolle som leder i utviklingsarbeid ved skolen?

Vedlegg 2 - Transkribert tekst med innholdselementer. Utsnitt av to sider

Rektor Kristin

Midtdalen ungdomsskole

”Litteratur; Rektor skal gjennomsyre nesten ned i hver minste detalj”

Toppsjefen tilstede blant gjestene (eksempel fra hotell- ferie). Det er spennende med elever- ønsker å være tett på.. Rektorrollen har endret seg - kanskje jeg også har endret meg. Jeg var relativt fersk i lederrollen . Kun to år som inspektør- følte meg grønn og vettskremt. Det var mye jeg ikke visste, eller kunne., det var ikke helt selvvalgt å bli rektor. Når jeg ser utlysninger til rektorstillinger nå vet jeg ikke om jeg hadde turt. Det er et mangfold- rektoroppgavene, uten like. Vi er sammen med unge mennesker, de skal ha det bra + at vi er sammen med mange ansatte. Lojalitetsdilemmaer? Nei, elevene må komme først. Men vanskelig å sortere mange ganger. Dette er en stor skole med mange voksne til å ta jobben, jeg er sjelden alene. Jeg har lyst å gjøre de jobbene jeg synes er morsomme er morsomme. Jeg bruker nok mer tid på elevene enn kanskje andre gjør. Men jeg makter det ikke. Som inspektør tok jeg mye vikartimer og kjente alle - ikke mulig nå. Skulle gjerne vært blant elevene, og blant lærerne - sammen med elevene. Jeg liker å være tilstede der det skjer noe. Jeg liker å være rektor- mangfoldig, kjempefin jobb. Inspektørene passer meg bra - viktig. Tilsatte to nye da jeg tilsatte nye inspektører i forrige skole- Belbin test. Viktig for meg å finne noen som utfylte kaka - særlig jobberelatert - masse ting jeg ikke kan, ikke interesserer meg for. Jeg hadde oppstartsamtale de jeg begynte i fjor høst, og da ønsket de at jeg skulle være tydelig, forutsigbar og lytte. Positiv tilbakemelding på det i ettertid. Så da har jeg vel fått til det da. Intervju på skolene - viktig at lærerne svarte ordentlig ved demo.skolene. Det er viktig at det vi skal drive med er forankret i minste detalj. Vi har jobbet i vinter med det som skal være vårt felt fremover, det handler om elevsamtalen og det handler om kommunikasjon. Vi må bli bedre på kommunikasjon, og har vært på kurs og har snakket mye om det, og jeg tror vi har en viss forståelse av det. Så hadde jeg en lærer her i sted

som har vært sykemeldt . Da måtte jeg slamre litt og si at dette må du forholde deg til. Han har jo ikke noe forhold til det han. Men det blir jo viktig nå hva vi gjør med han og de som er nytilsatte. Det er jo min jobb å fokusere veldig på det jeg vil at de skal drive med, for hos jeg ikke gjør det smuldrer det jo bort til enkeltlæreres for godt befinnende. Det skal ikke bli en happening. Vi skal hold på med få ting og vi skal gjøre det ordentlig.

Jeg er lærer i bønn. Jeg begynte på BI for et år siden – en modul eller sånt. BI hadde det beste tilbudet angående dette. Har din bakgrunn og erfaring påvirket deg? Jeg synes det er kjempeviktig at jeg har vært lærer. Det har gitt meg innsikt i livet i klasserommet. Jeg har innsikt i en del fag. Vet noe om ped selvfølgelig. Jeg har tatt sos.ped blant annet en gang i tida, den gang det eksisterte. Jeg tror det er viktig. Selv om det er lenge siden jeg har vært lærer gjør det det mer legitimt. Når jeg kan snakke om prosessorientert skriving synes jeg det er fint. Jeg tror det til og med er viktig at jeg kjente skoleslaget altså, kjente ungdomsskolen - kjente målgruppa. Tenk på de som har vært barneskolerektorer som flytter på selv til ungdomsskolen - en skulle ikke tro det var så stor forskjell mellom skoleslagene, blant annet en del formelle ting, blant annet eksamen ikke sant, og eksamen er jo det viktigste man gjør. Ikke minst har personalet en annen bakgrunn. Jeg tror kanskje det er likere på ungdomsskolen og i videregående, også ikke minst elevene. En annen ting som jeg synes er viktig er å ha egne barn, jeg tror jeg blir en rausere person av det. Mye mer toleranse, mye mer tålmodighet. Grensesetting er en ting, men også til å gå bak og – stakkars deg og dette handler ikke om at du er mulig, handlingene er en ting, du er ålreit allikevel - og hva kan vi gjøre med det. Du skal ikke sitte der med den ADHD en din og bare slite alene.

Vedlegg 3

Rektor Kristin kategori læring

Det er viktig at det vi driver med er forankret ned i minste detalj. Vårt felt fremover handler om elevsamtalen og om kommunikasjon. Målet er at elevene skal bli best mulig med det læringsarbeidet de holder på med ut fra den læreplanen vi har. De skal skjønne at de har medinnflytelse, men det er en misforståelse at de har ansvaret selv. Elevundersøkelsen sier at elevene kunne vært mer med. Dette handler om de skolefaglige tingene først og fremst. Vi skal jobbe med hyppige elevsamtaler, som vi har kurset oss på, og utvikle systematisk elevmedvirkning som basis. Vi har satt av masse ressurser til dette.

Faggrupper kan være et middel til elevmedvirkning. Noen få elever innad i klassen, samme n med læreren bestemmer hva de skal jobbe med, og kanskje hvordan de skal jobbe med det, hva slags prøver og evaluering skal de ha. Dette går på omgang og alle skal ha vært innom det, i hvert fall en gang i året. Dette er knyttet til at 2-3 elever fks. setter seg ned sammen med læreren og sa at nå skal vi jobbe med 2. verdenskrig, og sammen med læreren og i samarbeid finner ut hvordan vi får det til. Kanskje skal vi få til noe tverrfaglig, da må vi kanskje ha med en eller to lærere til. Jeg har litt tro på det, og har egentlig jobbet med dette i mange år.

Man er kanskje flinkere til dette på ungdomsskolen enn i videregående, osv det handler vel litt om personale også, man er kanskje mer fagmennesker i videregående. Men det er mange som er det på ungdomsskolen også, men det er et skifte. Det er nok ikke alle lærere som er like glad for det, for man får ikke lenger bare holde på med faget sitt. Men skal du jobbe her så må du påta deg det altså. Det har jeg vært tydelig på. Og her må du påta deg å være kontaktlærer, vi er 18 klasser og trenger nesten hele staben. Elevsamtaler skal gjennomføres, faggrupper, og vi følger opp så godt vi kan. Man kan samarbeide mer, ikke bare drive med sitt fag.

Rektor Kristin kategori ledelse

Jeg er lærer i bunn. Jeg synes det er kjempeviktig at jeg har vært lærer. Det har gitt meg innsikt i livet i klasserommet. Jeg har innsikt i en del fag. Selv om det er lenge siden jeg har vært lærer gjør det ledelse i skolen mer legitimt. Jeg tror til og med det er viktig at jeg kjenner skoleslaget, altså kjenner ungdomsskolen – kjenner målgruppa. Jeg tenker på de som har vært barneskolerektorer som flytter til ungdomsskolen, [...] en skulle ikke tro det var så stor forskjell mellom skoleslagene, men det er blant annet en del formelle ting, blant annet eksamen ikke sant, og eksamen er jo det viktigste man gjør. Ikke minst har personalet en annen bakgrunn. Jeg tror kanskje det er likere på ungdomsskolen og i videregående.

To inspektører ved skolen. Vi tre samarbeider tett, ikke bare formelt, også utvider vi av og til. En inspektør ansvar for hvert sitt trinn + en lærer går inn i et trinn. I visse typer oppgaver er vi et forum, og det er veldig bra for da får jeg kontakt nedover, Hilde er en drøm av et organisasjonsmenneske, og har hvert år ansvar for 10. trinn og da skal du holde tunga rett i munnen, og da kan jeg bare slappe av med det og slippe det. Tor er kjempeflink med elever, passer kjempeflink på 8. trinn. Det er flott å kunne deligere.

I forhold til den forrige skolen jeg var på er det annerledes her. Her er det mer krevende foreldre, foreldre med akademisk bakgrunn som har sine meninger, som går tettere på, som spør mye mer hvorfor, skal ha begrunnelser. Jeg opplever oss jo som en serviseinstitusjon. Vi kan ikke alltid innfri alle ønsker, men vi ønsker jo at de skal være fornøyde. Forelder er veldig oppmerksomme på hvilke lærere elevene deres har., nærmest krav om lærerbytter av og til, og da må man jo gå inn i det, og se på realitetene i det, og man ser jo at de ofte har rett da. Så må man rydde opp i det. Og da blir det jo personalledelse igjen. Begrunnelse må til.

Kristin kategori samhandling

Som leder må man legge til rette for utviklingsprosesser. Da er det viktig at alle i organisasjonen er kjent med hva vi holder på med og er enig med det vi driver med. [...]det handler om elevsamtalen og har vært på kurs og har snakket mye om det, og jeg tror vi har en viss forståelse av det. Så hadde jeg en lærer her i sted som har vært sykemeldt. Da måtte jeg slamre litt og si at dette må du forholde deg til. Han har jo ikke noe forhold til det han. Men det blir jo viktig nå hva vi gjør med han og de som er nytilsatte. Det er jo min jobb å fokusere veldig på det jeg vil at de skal drive med, for hvis jeg ikke gjør det smuldrer det jo bort til enkeltlæreres for godt befinnende. Vi skal holde på med få ting og vi skal gjøre det ordentlig, følge det opp og evaluere, ikke minst for å se hvor er vi hen i prosessen, og hva må vi endre?

Jeg vet ikke hvor det passer å snakke om miljøterapeuten. Og det er en voksen til i skolemiljøet, til å drive med forebyggende arbeid, og som er her for å snakke med de som sliter, og som jeg synes det har vært kjempeviktig å ha. Det startet ved den forrige skolen jeg var rektor på, for mange år siden. Der var denne personen først og fremst et bindeledd for de fremmedspråklige, og med kontakt mot foreldrene. For lærerne er ofte opptatt i sin undervisning, og får ikke fulgt opp de som sliter. Vi har et sosialpedagogisk team: rådgiver, sosiallærer, inspektør og jeg vil være med, og der drøfter vi mye enkeltelever, og særlig de som sliter. Ofte er miljøarbeider viktig der. Hun jobber tett med helsesøster og det er også viktig. Jeg har tro på helheten, du har ikke vondt i ryggen fordi du har vondt i ryggen hvis ikke du har slått deg. Det er mye psykiatri.

Vedlegg 4

Rektor Knut kategori læring

Vi skal lage et system om opplæringen som gir elevene større innvirkning på hvordan de lærer, samtidig som vi gir dem en mer krevende rolle, de må holde mer styr på sin egen virksomhet rett og slett. [...] i 5 timers fagene så kommer 4 av de fem timene til å bli samlet i en bolk som vi kaller fagdag. Elevene har disse 4 timene sammenhengene. Det er en pool av lærere tilgjengelig. Men det er jo ikke sånn at på de 4 timene som er studietid så vil samtlige lærere være til sted til enhver tid. Det krever en planlegging og struktur i forhold til det de vil jobbe med, under den forutsetning av at de har behov for veiledning. Eleven kan for eksempel si at han har behov for å jobbe med matematikk i alle 4 studietimene.

Jeg kommer til å ha spesielt interesserte elever på tvert årstrinn som inviteres med i et analysearbeid for å følge tett på evaluering. Læringslaben har sagt seg interessert i å følge oss. Også har vi jo fylkets eget kvalitetskartet, og kvalitetsundersøkelsen, som vi også kommer til å bruke som evalueringsverktøy + elevinspektørene, for hele landet.

Det viktigste i skolen er god læringskvalitet, godt læringsmiljø. Jeg ønsker dette skal være et sted hvor læringsprosesser, altså selve læringen, mer enn resultatene skal få fokus, at vi kan gi alle, ansatte og elever, kvalitet på å lære å lære, og at vi er en utadvendt arbeidsplass, en aktør i lokalsamfunnet, og at lærerne føler at dette er en arbeidsplass hvor man får utviklet seg.

Rektor Knut kategori ledelse

Jeg ønsker å være tydelig, kraftfull og visjonær, med vekt på samarbeid.[...] jeg synes det er greit å være leder og at det er et tydelig skille mellom rektor og de ansatte.. Det er viktig at skoleledelse, i hvert fall i rektorfunksjonen er forankret i skoleverket, fordi primæroppgaven for rektor er knyttet til læringsarbeid. De fire andre i ledelsen fungerer også som pedagogiske ledere på sine felt idet de er avdelingsledere for hver sitt studieprogram, der de har utstrakt grad av styringsrett.[...]Det oppleves som litt press å skulle lage en visjon, jeg har tenkt mye gjennom det. For det er mange tomme visjoner og lite virksomme målplaner, og mye av grunnen til at det ikke fungerer er at det er sånn top – down, at det ikke betyr noe for medarbeiderne. For det å ha folk med seg, at alle får sjansen til å delta er det viktigste for meg nå, i forhold til medarbeiderne.

Rektor har blitt trukket nærmere overordnet nivå, samtidig som skolen har fått flere delegerte oppgaver av fylket. Her er skolene selvstendige virksomheter med stor grad av frihet.[...] det har blitt mer å jobbe med, morsommere egentlig. Det gir mer i forhold til det å håndtere ting sjøl. Det krever mer også for du står litt mer aleine, i forhold til å ta avgjørelser. Men det er jo mye ”trøkk” på å levere ting, for det er mange som etterspør. Det er en sånn bestiller- utfører rolle. Fylkesrådmannen bestiller, og jeg utfører. Det er greit når det ikke er uoverkommelige oppgaver man skal levere.

Rektor Knut kategori samhandling

Elevene er med og utformer sine egne arbeidsplaner. Dette er et viktig prinsipp ved skolen. Men kanskje det viktigste organisatoriske grepet er at vi har fagdager og samler elevene i store grupper, fordi det tvinger frem et lærersamarbeid. Og alle er klar over når de begynner her – her er det ikke min klasse og mitt klasserom, her er det åpent, man må samarbeide fra planleggingsstadiet, og i undervisningen. Og det å ha tre lærere å styre på gir større fleksibilitet, og selv om antallet elever ikke blir færre øker muligheten til differensiering. Og så skal alle elever ha PC og det øker mulighet for tilpasning. De kan bevege seg fritt og samarbeide.

Noe lærersamarbeid er timeplanfestet, det som går på hver storgruppe, altså lærerne i de ulike fag, som har de samme elevene, der kreves jo samarbeid ved tverrfaglig prosjekt osv., ellers gripper vi lite inn i å timer fra hverandre for å dra på ekskursjoner osv. [...] akkurat den problematikken slipper vi litt fordi vi har disse fagdagene, vi har liksom rom for å drive med sånt da. Men det viktigste arbeidet er det som foregår mellom faglærerne, altså som har den samme gruppa elever og det timeplanfester vi ikke. De lærerne er helt parallellagt i undervisning, så de vet nøyaktig når de har fri sammen. Og da går vi ikke inn å styrer dette- vi sier de er autonome enheter, vær så god dere har frihet til undervisning og legge opp og organisere som dere vil.

Vedlegg 5

Rektor Heidi kategori læring

Da kunnskapsløftet kom følte det bare som det kognitive, men ettersom vi har jobbet med det, med læringsplakaten og sånn, så tenker eg at det egentlig ikke er noen motsetning. De sier bare at barna skal lære, at skolen skal synliggjøre det. Og det kunnskapsløftet sier er egentlig at ”gjør hva dere vil”, finn de metodene som passer best på deres skole, men vi vil kontrollere dere, at barna lærer. Så det må vi tåle.

Vi kartlegger alle barna på høsten. Leder for spesialpedagog - team, PP - rådgiver, helsesøster og jeg har møter med hver kontaktlærer. Vi går gjennom hver elev, ser på resultater, eventuelle tiltak og vi ser på barnet i klassen. Så ser vi, det og det barnet kan få tilbud om lesekurs. Så ser vi på klassemiljø. Er det ting vi skal jobbe med her i klassen? Når vi har gjort det med alle elever på hele skolen får vi en veldig god oversikt, og vi kan styre de ressursene vi har mot de elevene som trenger det mest. Det viktigste vi gjør er å forbedre elevenes læringsutbytte.[...] Det er et mellommenneskelig spill som lærerne kan sette ord på.

Vi har en fellesmal for hvordan vi vil ha det i klassene, det henger blant annet elevarbeider på veggene. Vi skal visualisere. For noen barn lærer gjennom å visualisere. Da jeg var lærer hadde vi en integrert elev som slet med korttidsminnet. I møte med PP tjenesten opplevde vi at mange elever er veldig visuelle. Det var kjempespennende.

Det har å gjøre med tilpasset undervisning..[...] de som trenger ekstra må få hjelp. Det er å være en del av et fellesskap, for meg er det viktig ikke bare å falle ned på det individuelle. Læreren er selvsagt en viktig person for læring. Men tenk på alt barna lærer av hverandre da. Lærer kommer med spørsmål, de forteller ting, knytter sammen sine opplevelser, den ene eleven kan *hjelp* den andre med å forklare det på en klokere måte enn det læreren får til. Om et barn bare skal ha en oppgave som han eller hun mestrer glemmer man læringen i et større perspektiv.

Rektor Heidi kategori ledelse

Jeg trives som rektor. Det å jobbe med dette og prøve å lykkes synes jeg er kjempeutfordrende. Jeg har vært rektor i ungdomsskolen også og synes det er forskjeller. Personalet her er sånn at vi får det beste ut av det, og jeg er ofte imponert over hva kollegiet får til. Som leder må man behandle alle tilpasset, elevene også, ikke alle likt. Jeg kan snakke om dette med lærerne, men ofte har de innsikten selv, og dermed ønsker selv om hva de vil. Det er viktig at jeg som leder kjenner dem og lytter til hva de ønsker å jobbe med. For det første skaper det sånn engasjement når de får lov å jobbe med det de liker, og vi vet jo at den beste læreren er den læreren som er engasjert. Jeg deltar på alle møter med kontaktlærerne, om elevene. Diskusjonene er viktige, og det er en gyllen mulighet til å rose lærere som gjør en kjempegod jobb. Det er en måte å tenke på nedover i skolen også.

Økonomi/ tonivåmodell forstyrrer muligheten for å være pedagog. Det som forbauser meg mest er at jeg synes jeg bruker uforholdsmessig mye tid på vaktmestertjenester, vaskepersonale og annet som ikke interesserer meg, for eksempel anbud. Om det er en dilemmasituasjon? Ovenfor personalet blir min jobb noe annet, jeg svarer på en annen måte. Men mitt største energiutslipp er den type ting. Og det interesserer meg midt på leggen, for å si det rett ut. Da kunne jeg valgt å gå inn i renholdsbransjen eller blitt håndverker, hvis jeg var interessert i det.

Visjon: jeg synes ikke det er vits i å bruke veldig mye tid på det. Men jeg føler at vi må jobbe systematisk med ting. Vi jobber med en kulturell profil.[...] Så vi går faktisk litt motsatt vei av å snekre en visjon, det er å forankre det. Jeg opplever at vi har solid forankring, og jeg blir veldig forundret hvis noen av lærerne ikke visste hva satsingsområdene våre var.

Rektor Heidi kategori samhandling

Det som vi har jobbet mye med nå er at vi kartlegger alle barna på høsten, med Karlsten og annet kartleggingsverktøy. Det gjør hver kontaktlærer. Så har PP – rådgiver, leder for spesialpedagogisk team, helsesøster, og jeg et møte med hver enkelt kontaktlærer. Så har vi et møte hvor vi går gjennom hver av elevene, så ser vi på resultatene, og hvilke tiltak som kan være relevante for ulike barn og eventuelt på klassen. Så ser vi, det og det barnet kan få tilbud på lesekurs, kan få tilbud 30 timer nå i høst. Så kan det være vi ser på klasse- miljø- trivselsundersøkelse. Er det noe vi skal jobbe med her i klassen? Når vi har gjort det med hele skolen får vi en veldig god oversikt, det blir noen møter, over hva barna kan og de forskjellige klassene, og et veldig godt innblikk i hvordan lærerne forholder seg til disse utfordringene.

Det vi skal gjøre neste år nå, og som jeg gleder meg veldig til, er at nå skal jeg ta tilsvarende kartleggingsmøte på våren. Nå tok lærerne selv kartleggingen på våren og har lagt resultatene til meg, men nå skal vi ha et nytt møte, bare kontaktlærer og meg. ”flott, den og den har hatt den utviklingen, her står vi fortsatt fast, skal vi henvisning til PPT, er det noe annet vi kan gjøre”. Og så kan jeg styre alle de ressursene jeg har mot de elevene som trenger det mest. Og så slipper lærerne å kave og si at det er så mye tøys i klassen min, så kan jeg ta den vurderingen. Jeg hadde så mye nytte av det i den forrige kommunen jeg var rektor, satt det veldig i system i samarbeid med PP-tjenesten, så da jeg kom hit så tenkte jeg at det bare må vi begynne med, for det er den eneste måten jeg kan styre på. Det er jeg veldig fornøyd med. Vi sier at det viktigste vi gjør, det er å forbedre elevenes læringsutbytte, så da må jeg gå ut fra det