

Rektors rolle i skolens samhandlingsarenaer

– i relasjon til erfaringsdeling, personlig støtte og kompetanseutvikling



Sølvi Rundberget Bjørkmo

Masteroppgave i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

Forord

Fra bygd til by

Fra arbeiderklasse til middelklasse

Jeg var ensom

En fremmed i eget land

Bourdieu ga meg språket, begrepene;

Habitus – felt - kapital

Jeg var en ”klassereiser”

Var jeg dømt til fiasko?

Samfunnsgeografen Karl – Fredrik Tangen hevder:

”Klassereisen er individuell

Den er ikke noe tema for den som ikke har reist

Jeg stod alene

En ”venn” forteller om brevskolestudenten

En dyktig og flittig kvinne

Men resultatene skuffet henne

”Lærestoffet må modnes i samhandling med andre studenter”

Jeg, en ensom studine

Forfulgte jeg kun en drøm?

Var utfallet klart før dommen var talt?

Jorunn Møller ga meg svaret:

”Identitetsutvikling er mulig fra bøkens teori –

en akademisk habitus

Verktøyene kan prøves ut senere”

Takk til Møller for hennes visdom
Takk til min mann, barna og svigermor
for deres tiltro til meg,
for at de ga meg muligheten til å gjøre dette.
Takk til engasjerte rektorer
Takk til Ola Erstad
for veiledning og kritikk;
positiv og negativ

Oslo 30.november 2006

Sølvi R. Bjørkmo

INNHALDSFORTEGNELSE

Kap. 1 Innledning	s. 8
1.1 Utgangspunkt for oppgaven	s. 8
1.2 Skolen i et samfunn i endring	s. 9
1.3 Skolen – en lærende organisasjon	s. 10
1.4 Pedagogisk – administrativ ledelse	s. 12
1.5 Kompetanse og læringstrykk	s. 12
1.6 Problemstilling og avgrensning	s. 13
1.7 Forståelsesramme for teoridelen	s. 15
1.8 Inndeling av oppgaven	s. 16
Kap. 2 Utviklingsstrategier i norsk skole	s. 18
2.1 Krav til endring og nytenkning	s. 18
2.2 Skoleutvikling	s. 20
2.3 Ulike perspektiv på ledelse	s. 21
2.3.1 Ledelse sett i et historisk perspektiv	s. 21
2.3.2 Perspektiver på ledelse i utviklingsorienterte skoler	s. 24
2.3.3 Pedagogisk ledelse	s. 27
Kap. 3 Teorier om organisasjonslæring og ledelse i skolen	s. 31
3.1 Skolen som organisasjon	s. 31
3.1.1 Ulike perspektiv på organisasjoner	s. 32
3.1.2 Hva slags organisasjon er skolen?	s. 33
3.1.3 Skolen som læringsfellesskap	s. 34
3.1.4 Skolen en kunnskapsorganisasjon	s. 35

3.2	Perspektiv på læring og kunnskapsutvikling	s. 35
3.2.1	Det behavioristiske perspektiv	s. 36
3.2.2	Det kognitive perspektiv	s. 36
3.2.3	Det sosiokulturelle perspektiv	s. 36
3.2.4	Det situerte læringssyn	s. 39
3.2.5	Læringstrykk og forventninger	s. 41
3.2.6	Kommunikasjon og språk	s. 42
3.3	Organisasjonslæring	s. 43
3.3.1	Rasjonell, erfaringsbasert læring – Cyert & March	s. 44
3.3.2	Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring – Argyris og Schön	s. 44
3.3.3	Den lærende organisasjon – Senge	s. 45
3.3.4	Læring som prosess – Nonaka & Takeuchi	s. 47
3.3.5	Kritiske perspektiver på organisasjonslæring	s. 48
3.4	Ledelse i lærende skoler	s. 51
3.4.1	Et endret syn på ledelse	s. 52
3.4.2	Fra monologisk til dialogisk ledelse	s. 53
3.4.3	Distribuert ledelse	s. 54
3.4.4	Ledelse i et samhandlingsperspektiv	s. 55
Kap. 4	Teoretisk perspektiv på praksisfellesskap	s. 56
4.1	En sosial læringsteori	s. 56
4.2	Praksisfellesskap – Wenger	s. 59
4.2.1	Å designe for praksisfellesskap	s. 61
4.2.2	Praksisfellesskapets utviklingsstadier	s. 63
4.3	Ledelse og praksisfellesskap	s. 65
4.4	Kritiske perspektiv på praksisfellesskap	s. 69

Kap. 5 Metode	s. 73
5.1 Metodologisk perspektiv	s. 73
5.1.1 Kvalitativ forskning	s. 75
5.2 Metodisk tilnærming	s. 77
5.2.1 Objektivitet	s. 77
5.3 Datainnsamling	s. 78
5.3.1 Utvalg av informanter	s. 78
5.3.2 Intervjuet	s. 79
5.3.3 Intervjuguiden	s. 79
5.3.4 Gjennomføring av intervjuet	s. 80
5.4 Bearbeiding og analyse av forskningsmaterialet	s. 80
5.4.1 Forskningsprosessen	s. 80
5.4.2 Analyseprosessen	s. 81
5.5 Vurdering av oppleggets validitet og reliabilitet	s. 83
5.5.1 Kvaliteten på forskeren	s. 83
5.5.2 Deltakervalidering	s. 84
5.5.3 Tolkningsvaliditet og teoretisk validitet	s. 84
5.5.4 Etske retningslinjer	s. 84
Kap. 6 Analyse og presentasjon av resultater	s. 86
6.1 Presentasjon av de to skolene	s. 87
6.1.1 Hagen skole	s. 87
6.1.2 Skogen skole	s. 88

6.2	Lederens grunnoppgaver	s. 89
6.2.1	Lederens legitimitet i relasjon til de interne aktørene ved skolen	s. 89
6.2.2	Relasjonelle ferdigheter – evnen til å bygge relasjoner	s. 92
6.2.3	Pedagogisk ledelse og pedagogiske kunnskaper	s. 95
6.2.4	Vilje til å inkludere og belønne	s. 96
6.3	Organisasjonsutvikling	s. 98
6.4	Ledelse og praksisfellesskap	s.100
6.5	Skolens lederteam	s.102
6.6	Rektorkollegiet	s.103
6.7	Læring	s.104
Kap. 7	Rektorenes samhandlingsarenaer	s.106
7.1	Praksisfellesskap og læringsmuligheter	s.106
7.2	Rektor i samspill med lærerne	s.107
7.3	Rektors relasjoner til lederteamet	s.107
7.4	Fellesskapet med rektorkollegiet	s.109
7.5	Utfordringer ved et kollektivt rektorsamarbeid	s.111
7.5.1	Skoleeiers utfordringer	s. 112
7.5.2	Rektors utfordringer på det individuelle plan	s. 114

Kap. 1 Innledning

1.1 Utgangspunkt for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er rektor som deltaker og tilrettelegger i ulike lærende nettverk eller praksisfellesskap, og i hvor stor grad de opplever at dette gir verdi og mening for de deltakende parter.

Jeg er opptatt av at skoleledere fungerer som forbilder for de andre aktørene i skolen og at de derfor må synliggjøre at de tar sin egen læring på alvor som et ledd i målet om å skape en lærende organisasjon. De trenger derfor møteplasser hvor de kan dele erfaringer og søke om råd fra andre skoleledere. Nettverkssamarbeid blir på den måten en form for læringsredskap. I den forbindelse fikk jeg informasjon om en gruppe rektorer som hadde tatt kontakt med hverandre for å dele erfaringer. Oppgaven bygger på intervju med to av rektorene fra denne gruppa. Min opprinnelige intensjon med å studere erfaringsdeling og kompetanseutvikling innad i dette nettverket viste seg å bli svært vanskelig av ulike årsaker. Antallet medlemmer hadde sunket fordi ett av medlemmene hadde blitt alvorlig syk i denne perioden slik at de nå kun var to gjenværende deltakere. Sammenkomstene hadde blitt nedprioritert i konkurranse med andre mer presserende gjøremål.

I min undersøkelse kom det fram at kontakten og ideen om en erfaringsutveksling hadde oppstått ganske tilfeldig. Gruppas sammenkomster hadde vært få og de to rektorene vektla at dette var uformelle møter brukt til å søke råd hos andre i samme situasjon. Det forelå derfor heller ingen sakslister eller referat fra disse møtene. Formålet hadde vært å bli bedre kjent, lufte frustrasjoner og dele noen erfaringer. Imidlertid holdt de døra åpen for en utvidelse av sitt nettverk og en mulig formalisering av det. På bakgrunn av de nye opplysningene som hadde kommet fram, valgte jeg derfor å dreie min problemstilling mer i retning av hvordan skoleledere inngår i praksisfellesskap med sine kollegaer generelt, og om dette har ført til noen erfaringsdeling eller læring.

1.2 Skolen i et samfunn i endring

Skolen er under en sterk påvirkning fra det samfunnet det er en del av, fra skolepolitiske myndigheter og fra internasjonale institusjoner. Vår postmoderne verden er kjennetegnet av et stadig større endringstempo, komprimering av tid og rom, og stor kompleksitet på mange områder som skaper uvisshet i samfunnet og usikkerhet hos forskerne. I motsetning står vårt modernistiske skolesystem med lite fleksible strukturer der forsøkene på å tilpasse seg ofte strander på grunn av et tungvint administrativt apparat. Endringstakten fører til stadig nye tiltak og krav med stramme tidsrammer for gjennomføring, slik at både skoleledere og lærere føler seg overbelastet.

Samfunnets verdiskaping og velferd er avhengig av vår evne til å utvikle og bruke ny kompetanse. Skolen har fått en viktig rolle i å forvalte vår kulturarv og ivareta samfunnsmessige utfordringer og behov. Forventningene og kravene til utdanningssektorene blir derfor stadig flere. I slike tider forventer mange at skolen skal kunne løse alle samfunnets uløste og uløselige problemer (Hargreaves 1996:14). Andy Hargreaves hevder at det oppstår en moralsk panikk for hvordan vi forbereder framtidens generasjon, der skolen blir et oppsamlingssted hvor alle samfunnets uløste og uløselige problemer anbringes. Politikere, massemedier og folk flest vil gjerne gjøre noe med skolen. Det kan virke som om utdanningssystemet vårt ikke lenger har tillit i offentligheten, de politiske partier og i forvaltningsapparatet. Nye reformer introduseres for forbedring av skolen og som en løsning på alle de utfordringer samfunnet stilles overfor. Den manglende tilliten fører til et behov for offentliggjøring av resultater der nasjonale og internasjonale evalueringssystemer tas i verk for å føre kontroll med at målene nås.

Men endringene innen utdanningssektoren står i en sammenheng som strekker seg langt utenfor landets grenser. Hargreaves er opptatt av hvordan globale endringer gir endringer på lokalt nivå. Han hevder at omfattende økonomiske endringer følges av og henger sammen med dyptgående endringer i hvordan kunnskap organiseres og dets verdi. Samfunnets krav til utdanningssystemet er basert på noe som ligner en New Public Management ideologi, der målstyring og resultatansvar settes i fokus. Skolereformene på 1990 - tallet er preget av denne tenkningen (Møller 2004:12). Ideologien vektlegger ledelse, samt lederens ansvar og kontroll. I de diskursene som omfatter skolen, finner vi igjen denne tankegangen. Det vil imidlertid være flere konkurrerende diskurser på samme tid, der noen vil framtre som mer dominerende

enn andre. Skolelederne vil bli påvirket av disse diskursene, samtidig som de vil handle ut fra sine egne overbevisninger om hva som er «god ledelse». Rektorene må vise at deres arbeid er preget av kvalitet, og på den måten oppnå legitimitet og tillit. Aktørene i skolen vil påvirke hverandre gjensidig. Det betyr at kvaliteten på det arbeidet rektor gjør, er gjensidig avhengig av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør, og dessuten avhengig av det arbeidet sentrale aktører på kommunalt nivå gjør (Møller, 1996).

1.3 Skolen – en lærende organisasjon

Utdanningsinstitusjonene har aktører med et høyt utdanningsnivå og høye krav til læring, men mulighetene for å lære i arbeidet er ikke så gode som man burde forvente, hevdes det i Kompetanseberetningen 2005 Skolen som lærende organisasjon (UFD 2005).

Dagens skoleledere er i hovedsak lærere som har vært fremst blant likemenn, og med varierende formell kunnskap om ledelse av skolen som organisasjon. Kompetanseberetningen (UFD 2005) framhever at aktørene i utdanningssystemet, skolene, lærerutdanningen og de sentrale myndigheter ikke har tatt organisasjonsutviklingen i skolen på alvor. Skolen har i liten grad fokusert på at den er en organisasjon (Lillejord 2003, Roald 2000). For å imøtekomme kravene om nytenkning i skolen, er det ønskelig at man i større grad evner å skape og utnytte det lokale handlingsrom. Med handlingsrom mener man hvor mye plass aktørene har til å bruke ressurser og kompetanse, ta selvstendige beslutninger, definere nye oppgaver og skape nye retninger (Lindvig, Wærnes og Dale 2005). Å bygge opp denne kunnskapen bør forgå gjennom nyrekruttering og etterutdanning av nåværende skolelederne, men det er også nødvendig å bygge opp kunnskap relatert til hvordan utdanningssystemet kan lære av egne erfaringer.

I St.meld.nr.30 (2003- 2004) Kultur for læring fremheves læring i organisasjoner som et satsningsområde på alle plan i utdanningssystemet. En lærende organisasjon kan defineres som *en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig* (UFD 2005:14). Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Begrepet lærende organisasjoner er utviklet innenfor næringslivet og basert på organisasjonsmessige

erfaringer. Spørsmålet er i hvor stor grad dette kan overføres til skolens komplekse verden der elever ikke er produkter og lærerne ikke er opptatt av profitt. Dette vil jeg sette søkelyset på i oppgaven min. Røvik (2004) er opptatt av at enkelte organisasjonsverktøy som han kaller organisasjonsoppskrifter følger strømminger i tiden, at de er ”på reise” blant organisasjoner. De dukker opp, sprer seg raskt til mange typer organisasjoner over hele verden for så å bli fortrent av nye ideer. Ideene fanger manges oppmerksomhet på samme tid og utløser og setter rammer for stor reformaktivitet. De framstår som symbolet på rasjonalitet, effektivitet og kontinuerlig framskritt (Ibid:37).

Globaliseringen av samfunnet med raske endringene og økt kunnskapsbehov, har ført til at man leter etter nye måter å lære på. Wenger (2005) sier i prosjektet «Learning for a small planet» at evnen til å lære vil være essensiell for hvorvidt vi er i stand til å takle dagens og morgendagens utfordringer. Mange prosjekter settes i gang i skolen, men strategien for hvordan man skal komme i mål, ser ut til å mangle. Utdanningssektoren trenger nye modeller for å lære hvordan vi lærer på ulike nivåer, individuelt og organisasjonsmessig. Evnen til å kunne tenke innovativt vil være viktigere enn ren kunnskapstilegnelse (Ibid). Læringsteoriene har i løpet av 1990-tallet skiftet fokus fra å være en kognitiv prosess med individuell tilegnelse av kunnskaper, til læring som en aktiv konstruksjonsprosess, infiltrert i en historisk og kulturell kontekst. Sosial samhandling og læringsfellesskapet er selve utgangspunktet for læring og utvikling (Dysthe 2001), og de bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Min forståelsesramme omkring temaet er at skolens mål er å utvikle seg til en lærende organisasjon, og hva blir rektors rolle i denne konteksten. Som bakteppe for denne forforståelsen har jeg de ulike læringsteoriene og bidragsyterne til organisasjonslæring, men jeg vil snevre det inn ved å bruke Etienne Wenger sin teori om praksisfellesskap som tilnæringsmetode (Wenger 1998). Han er opptatt av praksisfellesskap som frivillige konstellasjoner, grupperinger av mennesker som deler arbeidsoppgaver eller andre typer fellesskap. En slik konstellasjon gir mulighet for utvikling av energi og kreativitet som er nødvendig ved omstillinger og endringsprosesser. Praksisfellesskapet tilbyr en ny måte å lære på, hevder Wenger. Fordi disse gruppene ofte er bygget på eksisterende nettverk, bør man ikke søke å strukturere, men hjelpe et fellesskap å utvikle seg; designe for praksisfellesskap (Ibid). Samarbeidet i nettverk eller praksisfellesskap kan støtte skoleledernes arbeid ved at de kan dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Praksisfellesskapene kan være lærende i

den forstand at de skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis.

1.4 Pedagogisk – administrativ ledelse

Skoleledernes hverdag er både sammensatt og motsetningsfylt med mange oppgaver som må konkurrere om begrenset tid til ledelse. Dette medfører at rektorene opplever en rekke dilemmaer som de må ta stilling til og hankses med. Hva som bør vektlegges mest av administrativ eller pedagogisk ledelse, oppleves ofte som konfliktfylt. I følge Møller, har rektor et hovedansvar for å gjennomføre et pedagogisk lederskap som skal være overordnet de mange administrative oppgaver (Møller 1996). Pedagogisk ledelse handler om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen læring. Ledelse kan også ses som en kollektiv prosess spredd utover i hele organisasjonen, ikke noe som kun en formell leder står ansvarlig for. En slik ledelsespraksis kalles distribuert ledelse og kjennetegnes ved at samspillet med andre innad i et sosialt fellesskap er avgjørende for hvilken praksis som utvikler seg. De ulike ledelsesoppgavene blir fordelt på flere personer. De individuelle og personlige egenskapene er viktige, men ledelsespraksis vil komme til uttrykk i det relasjonelle aspektet og dialogen (Møller 2004:180). Det distribuerte ledelsesperspektivet innehar både det relasjonelle og det pedagogiske aspektet.

1.5 Kompetanse og læringstrykk

I en lærende organisasjon er profesjonell kompetanse en viktig faktor. ”Kompetanse viser til evnen å møte nye, sammensatte krav og utfordringer, og omfatter både kunnskap og ferdigheter, men også ulike sider ved selvpoppfatning, motivasjon, følelser og andre psykologiske og sosiale egenskaper” (Knain 2001). For å oppnå kvalitet i det daglige arbeidet, er det ikke tilstrekkelig at man innehar nødvendig kompetanse, men det er nødvendig med forventninger til at den blir brukt. Dette er et nøkkelbegrep kalt læringstrykk. Med læringstrykk menes individers, virksomheters eller samfunnets opplevde og erkjente krav til læring, kompetanseutvikling og bruk av kompetanse (Lindvig, Wærnes og Dale 2005). Skoleeier bør derfor legge til rette for at skolelederne kan møtes regelmessig i et forum der de kan utveksle erfaringer og reflektere over egen arbeidssituasjon, samtidig som det må utøves

et målrettet, positivt læringstrykk til arbeidet i dette formelle nettverket. Innenfor denne rammen vil man kunne skape en kultur for faglige samtaler som vil bidra til å øke kompetansen hos deltakerne, og det vil hindre at skolelederne blir stående alene i sin ledergjærning. Men rektorene har også mulighet til å inngå i praksisfellesskap med andre aktører i skolen som kan avstedkomme ny kunnskap og læring. Forutsetningen er at disse delkulturenes verdier stemmer overens med skolens offisielle verdier, og at mangfoldet, uenigheten og kommunikasjonen behandles adekvat. Wenger (1998, 2002) framhever de overordnede ledernes betydning for å utvikle en læringskultur i en organisasjon. Deres holdning til kunnskapsutvikling og læringsaktiviteter i et praksisfellesskap er av avgjørende betydning for støtte og framdrift av arbeidet. St.meld.nr.30 (2003 – 2004) peker også på lederens sentrale rolle for læringsarbeidet i en organisasjon. Meldingen sier lite om det teoretiske perspektivet og hvordan man praktisk kan legge arbeidet til rette. *”Skal ”lærende organisasjoner” bli noe mer enn relativt meningsomt slagord i skolen, må vi ha en diskusjon om hva det betyr å legge til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging”* (Roald 2004:4).

1.6 Problemstilling og avgrensning

Formålet med min studie er å utvikle innsikt i om rektorene inngår i ulike praksisfellesskaper, og om de bruker sitt medlemskap med tanke på egen erfaringsdeling og kompetanseutvikling. Jeg ønsker å finne ut om skolelederne har noen strategier relatert til erfaringsdeling, spesielt i forhold til praksisfellesskap som et kompetansebyggende tiltak og et læringsredskap. Som forståelsesramme rundt mitt tema står skolemyndighetenes intensjoner om at skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon og rektors rolle som læringsleder. Mitt fokus vil være på rektor som leder for sine egne og lærernes læringsprosesser. På den ene side er jeg opptatt av hvordan rektor vurderer de rammebetingelser som ligger til grunn for organiseringen av arbeidet, og hvordan han som læringsleder legger til rette for samarbeid og ulike læringsaktiviteter. På den andre side vil jeg prøve å identifisere ulike kjennetegn på at det foregår noen form for organisasjonslæring. Hovedtema vil være organisasjonslæring og rektor som læringsleder i denne konteksten.

Problemstilling:

På hvilken måte inngår skoleledere i praksisfellesskap med andre kollegaer i utdanningssektoren, og hvordan fungerer disse praksisfellesskapene med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling?

Denne overordnede problemstillingen forankres i disse tre forskningsspørsmålene

1. Hva slags funksjon har de ulike praksisfellesskapene for den enkelte leder?
2. Hvilken erfaring har rektorene med erfaringsdeling i relasjon til andre skoleledere?
3. Til hvilke formål benyttes de formelle nettverkene?

Problemstillingen kan ses som en enhet der jeg ønsker å utforske rektorenes relasjon til praksisfellesskap, men den er delt to separate emner som jeg ønsker å vite mer om. Første del omhandler rektors eventuelle medlemskap praksisfellesskap med skolens aktører, hvilke andre medlemmer som er involvert, og hvordan dette arter seg i praksis. Problemstillingens andre del er spesifikt rettet mot hvilken funksjon praksisfellesskapene han inngår i har; Foregår det erfaringsdeling og ideutveksling der, og fører dette til noen form for kunnskapsutvikling?

Med Wenger (1998) sitt begrep praksisfellesskap, mener jeg ulike grupperinger av skolens personale hvor medlemmene er involvert i en felles virksomhet som har et gjensidig engasjement og et felles repertoar.

Ut fra skolemyndighetens sterke satsning på læring i organisasjoner som et virkemiddel for utvikling i skolen, vil jeg rette et kritisk blikk mot hvor egnet det er til dette formålet. Jeg ønsker i denne sammenheng å se nærmere på praksisfellesskapet som et verktøy for å oppnå læring i organisasjoner.

Det empiriske materialet baserer seg på intervju med to rektorer og skolen sett fra deres synsvinkel. Jeg er opptatt av om de oppfatter læring i kollektive sammenhenger som et verktøy for skoleutvikling, og hva de vektlegger i sin lederfunksjon ved en utviklingsorientert skole.

Studien er knyttet til de interne relasjoner og funksjoner innad i skolen, men vil også bli sett i sammenheng med omgivelsene. Skolemyndighetenes strategier i relasjon til skoleutvikling vil bli sett fra skolens perspektiv. De to grunnskolene er relativt like i størrelse. Skolene har ulike satsningsområder innen skoleutvikling, men begge har god legitimitet i lokalmiljøet. Jeg vil ikke gå inn på noen former for ekstern vurdering fra skoleeier i denne sammenheng.

1.7 Forståelsesramme for teoridelen

Nasjonale myndigheter er opptatt av at skolen må endre seg for å møte framtidens utfordringer. I myndighetenes styringsdokumenter har begreper om organisasjonslæring blitt toneangivende, og Læringsmonitoren 2003-2004 (UFD 2005) påpeker at skolens aktører har mindre muligheter til å lære i det daglige arbeidet enn det man kunne forvente. Dette på tross av at de har et høyt utdanningsnivå og høye krav til læring. I St.meld.nr.30 *Kultur for læring*, påpekes det at evnen og lysten til å lære i arbeidet må bli bedre. Ved at skolen blir en lærende organisasjon, vil den kunne tilby attraktive arbeidsplasser. Jeg vil derfor avgrense oppgaven til å gjelde skolemyndighetenes visjon om å utvikle skolen generelt til en lærende organisasjon. Målet med organisasjonsutviklingen er å heve kompetansen blant skolens aktører ved deling av eksplisitt kunnskap og erfaringer, refleksjon, utprøving av nye ideer og utvikling av ny kunnskap.

Rektors rolle som pedagogisk leder står sentral i utviklingen av en lærende organisasjon. ”Tydelige ledere” framstår som vesentlige faktorer for å lykkes med å skape en kultur for læring (St.meld.nr.30, 2003-2004). Kompetanseberetningen (UFD 2005) framhever hvordan flere ledelsesfaktorer er utslagsgivende for utviklingen av en lærende organisasjon. Rektor kan derfor betraktes som et verktøy for å nå skolemyndighetenes mål. Skoleeier er også en viktig forutsetning for utvikling av skolen. Deres ansvar innebærer tilrettelegging av rammebetingelser og vurdering av i hvilken grad målene nås (St.meld.nr.30, 2003-2004).

I relasjon til pedagogisk ledelse er rektor en nøkkelfigur. Denne oppgaven kan ikke prioriteres vekk eller delegeres til andre, men administrative oppgaver kan gjerne utføres av andre personer enn rektor. Som pedagogisk leder må rektor ha gode kunnskaper om læring, evne til å motivere sine medarbeidere og være en initiativtaker ved igangsetting av læringsprosesser. Rektor må framstå som en endringsleder i organisasjonens endringsarbeid. Ledelse blir ofte

sett på som et sett av egenskaper. I denne oppgaven vil jeg betrakte ledelse som aktivitet og samhandling, et distribuert perspektiv. Innenfor disse rammene kan ledelse beskrives slik: *”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra”* (Sørhaug 1996).

Organisasjonsendring forutsetter en samhandlings- og læringsprosess mellom alle skolens aktører. Dette medfører at skoleleder må ha god innsikt i nøkkelfaktorer ved endring av organisasjoner, som ledelse og læringsprosesser. Jeg vil snevre inn oppgaven min ved å bruke Wenger (1998) sitt begrep om praksisfellesskapet som et redskap for rektors egen læringsprosess, med et overordnet mål om organisasjonslæring. Rektors deltakelse i praksisfellesskap har tre formål. Det ene er egen læring som vil kunne være til hjelp i det daglige arbeidet. Det andre er hvilken funksjon skolelederen har som rollemodell for sine medarbeidere ved organisasjonsutvikling. Tredje formål er overføring av kunnskap mellom ulike praksisfellesskap og dermed også større innsikt i organisasjonens indre liv.

1.8 Inndeling av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler.

I kapittel 1 presenterer jeg utgangspunktet for undersøkelsen med forankring i skolepolitiske føringer, egne skoleerfaringer, teoretisk ståsted og egen skolefaglig interesse.

Problemstillingen og mine avgrensninger utgjør siste del av dette kapitlet.

Kapittel 2 vektlegger myndighetenes utviklingsstrategier i skolen og skolens mottakelse av de mange reformer. Jeg beskriver organisasjonsutviklingen i skolesystemet i et historisk perspektiv samtidig som jeg drøfter ledelsesperspektiver i lys av denne utviklingen.

Kapittel 3 omhandler spørsmålet om skolen er en organisasjon, ulike syn på kunnskap og læring på et individuelt og et kollektivt plan. I siste del av kapitlet kommer jeg med kritisk perspektiv på hvorvidt organisasjoner kan lære.

I kapittel 4 belyser jeg sosial læringsteori, teorien om praksisfellesskap, design og utvikling av fellesskapet, ledelse av praksisfellesskap, samt kritiske perspektiv på slike sosiale fellesskap.

Kap. 5 tar opp metodiske spørsmål knyttet til undersøkelsen ved de to barneskolene i kommunen.

I kapittel 6 presentere jeg de to skolene og analysen av det empiriske materialet med vekt på legitimitet, relasjonelle evner, ledelse og organisasjonsutvikling.

Kap. 7 tar for seg de konklusjoner jeg kommer fram til på grunnlag av mine fortolkninger som peker tilbake til problemstillingen og ender opp noen utfordringer.

Kap. 2 Utviklingsstrategier i norsk skole

”Tvungen lærdom varer ikke lenge”

Finsk ordtak

I dette kapitlet vil jeg gå inn på hvordan lederrollen har endret seg i norsk skole i takt med samfunnsutviklingen og organisasjonsutviklingen generelt. Skolen står i et krysspress mellom mange ulike forventninger og krav fra grupper tilknyttet skolen, politikere, myndigheter og ”folk flest”. Aktørene i skolen skal være tradisjonsbærere i en fragmentert verden i stadig endring, samtidig som de skal være innovative og gi elevene kunnskap som kan forberede dem på møtet med framtidens samfunn. Lederrollen i skolen har endret seg fra tiden etter andre verdenskrig hvor skolestyrer som det het da, kun hadde administrative oppgaver, til 1990-tallets reformer hvor rektors rolle som pedagogisk leder ble toneangivende. I St.meld.nr.30 stiller myndighetene krav om at skolen skal bli en lærende organisasjon med en kultur for læring som skal sikre utvikling og økt kvalitet i skolen.

2.1 Krav til endring og nytenkning

Endringshastigheten i samfunnet vårt har økt kraftig de siste årene i relasjon til globaliseringen og framveksten av informasjonsteknologi (IKT). Nærings- og samfunnsliv står overfor radikale forandringer. Det private næringsliv opplever stor konkurranse fra lavkostland i Østen, og har behov for et nytt og endret arbeidsmarked. Samfunnet møter utfordringer med kulturelle mangfold, utvikling av ny kunnskap, opprettholdelse av demokratiet og en hurtig utvikling på mange områder. Svaret og løsningen på disse utfordringene og problemene blir av mange anbrakt i skolen (Hargreaves 1996:14). Mange og omfattende omstillingsprosesser har ført til at «skolen virker jaget», som Tom Tiller uttrykker det (1990:9). Mange forsøk på nytenkning har ført til liten endring i skolen. Sarason hevder at i den grad vi kan snakke om endringer er de små og av kosmetiske karakter, slik som måten vi opptrer på (Lillejord 2003). Noe av årsaken til dette, kan være at lederne i komplekse

organisasjoner kvier seg for å rokke ved maktrelasjoner, og at det å endre ved organisasjonens strukturer derfor er noe de nøler med (ibid).

St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* framhever skolens ansvar for å vektlegge egen læring gjennom samarbeidsbaserte arbeidsformer for å kunne bli lærende organisasjoner. Endringsverktøy, som prøver å bygge opp under lærernes profesjonalitet og vise dem respekt, ender ofte opp som kvelende, fordi de er styrende og kontrollerende (Hargreaves 1996). Pålagte samarbeidskulturer brukt som endringsverktøy, kan derfor oppleves som påtvinget kollegialitet. Politikerne og samfunnsdiskursen har ikke den tilliten til lærerne og rektorene som er nødvendig for at de skal kunne utvikle skolen. Nasjonale og internasjonale undersøkelser blir holdt opp i offentlige debatter av politikere og andre for å påpeke hvor elendig det står til i den norske skolen. Lærerne framstilles som udyktige og kunnskapsløse, og mange av dem fører en mangelfull eller feilrettet praksis som forårsaker at elevene oppnår så dårlige resultater. I st.meld.nr.30 forsøker man å balansere dette synspunktet noe ved å påpeke at skolen er bra på mange områder, men at den kan bli bedre. Å gjøre lærere og skoleledere til syndebukker skaper ingen motivasjon til forandring, for det er hos skolens aktører nøkkelen til endring ligger. Myndighetenes skolepolitikk vil kun ende opp som overflateendringer dersom ikke de involverte partene i skolen involveres. Endringene bør i første omgang rettes mot lærere og rektorer som ser et behov for endring, og som ønsker å gjøre noe med det. De vet hva som bør endres og hva som bør bevares, og hvordan deres praksis kan fornyes.

Årsakene til dette stadige kravet om forandring ligger i en konfrontasjon mellom to sterke krefter. På den ene siden står postmodernismen med sitt høye endringstempo, kulturelle mangfold og teknologiske mangfold. Dagens modernistisk skolesystem står mot dette med lite fleksible strukturer, hevder Andy Hargreaves (1996). Skolen prøver å tilpasse seg dagens situasjon, men møter et tungvint administrativt apparat. Et behov for en mer desentralisert og flat beslutningsstruktur melder seg. I postmodernismen veksler man stadig mellom roller og funksjoner i ulike nettverk, og organisasjoner anvender i stadig større grad nettverk for å øke fleksibiliteten (Bruzelius & Skårvad 2004). Nettverk vil nok gi større frihet til den enkelte, men konseptet med samarbeidsinspirerte beslutninger vil kunne skape problemer, fordi lærerne tradisjonelt har arbeidet individuelt. Rektorene vil også måtte rokke ved sine maktposisjoner, noe som kan føre til frykt og motstand (Hargreaves 1996). Den høye

endringstakten medfører også at det stadig er noe nytt som skal innføres, og at lærere og ledere derfor føler at belastningen og arbeidet blir overveldende.

2.2 Skoleutvikling

I St.meld.nr.30 fremhever man at et samfunn i endring fordrer at skolen må endre seg for å møte nye utfordringer, ny kunnskap og ny erkjennelse. Norske elever skal forberedes på å bli en del av et internasjonalt samfunn. Skolen må ivareta kunnskap og verdier som viktige for oss, men den må også sette elevene i stand til å møte de utfordringer og krav som venter dem i et samfunn i endring. *Visjonen er å skape en kultur for læring* (St.meld.nr.30:3). Skolen skal lære oss å lære.

I et av våre reformdokumenter *Førsteklasses fra 1.klasse* (NOU 2002:10) pekes det på de mange ulike perspektivene for hva slags skole vi ønsker, men det er enighet om at vi trenger skoleutvikling. Hvordan denne skoleutviklingen skal ledes er imidlertid uklart, og blir derfor i stor grad overlatt til den enkelte skole og dets leder. St.meld.nr.28 *Mot rikare mål* bruker begrepene skoleutvikling og kvalitetsforbedring synonymt (2003:62). Vanligvis ser man på en utviklingsprosess som en forandringsprosess, men vi har tillagt den en annen forståelse, som en forbedringsprosess. I en mytisk diskurs om forandring og utvikling fungerer språket som en motiverende retorikk, et symbolspråk er under etablering (Hargreaves 1996:172). Det er imidlertid ganske uklart om vi kan slå fast at utvikling representerer framskritt. Mange aktører i og utenfor skolen har forskjellige interesser og ulikt perspektiv på hva som er framskritt. Sølvi Lillejord (2003) tar til orde for en kritisk analyse der alle aktørenes perspektiv er involvert. Uten denne analysen kan utviklingstiltakene lett bli en sementering av tradisjonelle mønstre. Skoleutvikling dreier seg i stor grad om hvilke verdier vi har; vårt syn på samfunnet, mennesket, kunnskap og læring. Våre forestillinger om hva som er framskritt vil derfor preges av disse verdiene. En viktig lederoppgave må være å skape dialog mellom de ulike aktørgruppene for å få fram deres forventninger slik at man kan arbeide for et samsvar mellom skolens mål og aktørenes forventninger (Ibid).

Men hva er skolens mål? Når man analyserer disse målene, er de uklare, mangetydige og uoppnåelige. Pedagogiske mål er abstrakte fordi det ikke var meningen at vi skulle nå dem ifølge Lillejord. De skulle fungere som idealistiske visjoner om absolutt perfektjon og være

punkter å orientere seg etter (Ibid 2003:77). Men hva er bakgrunnen for disse stadige reformene og kravet om endring med sine mange og uklare og mål.

2.3 Ulike perspektiv på ledelse

2.3.1 Ledelse og organisasjonsutvikling sett i et historisk perspektiv

I følge Bruzelius og Skårvad (2004) var organisasjonsteoretikere på 1900-tallet først opptatt av de tekniske, og etter hvert de sosiale sidene ved en organisasjon som kunne belyse hvordan man burde organisere produksjonen. Organisasjonsformene og omgivelsene var preget av forutsigbarhet. Utviklingen innen organisasjonsteorien på 1970 – tallet medførte en større interesse for spørsmål knyttet til demokratisering av arbeidslivet. Medarbeidernes innflytelse og delaktighet ble verdsatt i større grad. Forandringstrykket steg, og dermed også krav tilknyttet organisasjonenes evne til omstilling og læring. Interessen for organisasjoners kultur kom mer i fokus på 1980-tallet. Hvilke verdier, dominerende ideer, kultur, normer, vaner og tradisjoner som preget en organisasjon, ble de viktigste spørsmålene. Det oppstod en større bevissthet om kunnskapsbedrifters spesielle krav til organisering og ledelse.

Den voksende internasjonaliseringen på 1990-tallet medførte en stigende kunnskapsutvikling. Ved hjelp av en stadig framvoksende informasjonsteknologi (IT), ble også spredningen av denne kunnskapen mer omfattende. Interessen for kompetanseutvikling, lærende individer og organisasjoner økte derfor sterkt. Hargreaves støtter også opp under dette synspunktet ved sin påstand om at de utfordringer og endringer skolens aktører står overfor strekker seg utover skolens egen kontekst. De har sitt opphav i en sosiohistorisk overgang fra modernitet til postmodernitet (Hargreaves 1994:35). Organiseringen av arbeidet endret seg i takt med de nye ideene og førte til en oppblomstring av arbeid i grupper, team og nettverk. I dag anvendes formelle nettverk i ulike virksomheter for å utveksle erfaring i, eller mellom avdelinger og til utvikling av ny kompetanse. De uformelle nettverkene er mer basert på sosiale relasjoner mellom mennesker som har felles interesser, men for at et formelt nettverk skal fungere effektivt, er aktørenes gjensidige fortrolighet og tillit nødvendig.

I skolen har også tankegangen omkring fenomenet skoleledelse endret seg fra tiden etter krigen og fram til i dag. Staten har i hele denne perioden prøvd å legge et grunnlag for likhet i skolen ved hjelp av overordnet styring. Virkemidlene har vært lover og rundskriv, læreplaner

og økonomisk styring. Den tiltagende globaliseringen har imidlertid ført til en begrensning av offentlig vekst, samtidig som det forventes en bedre service innenfor snevrere rammer (Møller & Fuglestad 2006:46). Fram til 1970 styrte hver lærer sin klasse, mens rektors hovedoppgave bestod i å administrere i relasjon til de rundskriv som forelå. Rektor var ”fremst blant likemenn”. Kravet for tilsetning var pedagogisk utdanning og tre års erfaring. Fra 1960-tallet kom de første kursene med sikte på å forbedre skoleledernes kompetanse i deres funksjon. Innholdet i kursene var teoretisk og i hovedsak knyttet til administrativt arbeid. På 1970-tallet førte ulike initiativer til at rektorene fikk anledning til å konstituere seg som egen yrkesgruppe. De øvrige aktørene i skolen kom med nye krav om medbestemmelse og legitimitet i denne perioden. Trivselsaspektet ble satt mer i fokus, og fram til 1985 endret lederrollen seg fra kun å være av administrativ art, til å være ledelse knyttet til miljø.

Behovet for å skape verdier og begrense den offentlige vekst fikk sitt gjennomslag i perioden etter 1985. Gjennom St.meld. nr.37 (1990- 91) ble målstyringen innført i utdanningssektoren. En av rektors primære oppgaver ble å mestre planlegging og ledelsesverktøy for å realisere statens mål. I denne perioden innføres en medbestemmelsesavtale som gir rektor større styringsrett. Rektor kan selv ta avgjørelser etter å ha rådført seg med de involverte. De statlige målene ble etter hvert gjenstand for en lokal tilpasning. Staten pekte ut retningen for endringene, mens skolen bestemte hvilke aspekt som skulle endres. Rektors rolle ble å kommunisere målene nedover i organisasjonen med det siktemål å oppnå konsensus og oppslutning. Det var også hans ansvar å nå målene. Målstyringsstenkningen er ensidig instrumentell, hevder Gustav Karlsen (2002). Ledelsens betraktes som lojale mot sine overordnede, mens lærere og elever ble objekter i et system hvis siktemål er å få det beste ut av de materielle og menneskelige ressursene. Lars Løvlie hevder videre at: ”Barnet forsvant i 1990-tallets pedagogiske diskurs, og den voksne trådte inn i stedet” (Løvlie 2001:1). Det innebar at relasjoner mellom voksne kom mer i fokus. Målstyringskonseptet innen utdanningssystemet ble i denne perioden med desentralisering, ansett for å være en av de viktigste forutsetningene for å bevare et nasjonalt utdanningssystem, men den var også et ledd av en større styrings- og forvaltningsorientert reformbevegelse. En samlebetegnelse for reformvirksomheten kalles ”The New Public Management” (NPM) (Karlsen 2002). Et hovedmoment innen NPM var individualisme med påfølgende valgfrihet. Styringsreformen skulle sikre at offentlige virksomheter ville yte best mulig service overfor sine brukere. Fokus ble rettet mot kvaliteten på de tjenester som ble utført. Et annet element innen NPM var desentralisering og fristilling brukt som virkemiddel for en bedre utnyttelse av ressursene og

for å få fram lokale ressurser. Ansvar for å nå disse målene lå hos ledelsen. Det er denne tankegangen Jorunn Møller henviser til når hun beskriver samfunnets krav til utdanningssystemet under skolereformene på 1990-tallet. Hun hevder at noe som ligner en New Public Management ideologi er grunnlag for myndighetenes innføring av målstyring og fokus på resultatansvar (Møller 2004:12). I tråd med NPM ideologien ble oppmerksomheten rettet mot ledelsesfunksjonen og deres evne til å drive kostnadseffektivt med en tjenesteytende profil.

Etter tusenårsskiftet ble en større selvråderett overført til kommunene og til den enkelte rektor. Rektorrollen ble mer på linje med ledere i andre sektorer. Som en sammenfatning av utviklingstrekkene kan man si at de statlige prioriteringene er framtreddende, og at rektorrollen har blitt mer sammensatt med henblikk på hvilket mandat de får, hvilke oppgaver de må løse og deres resultatansvar (Møller & Fuglestad 2006:55). Etter min mening ser det ut til at målet er effektivisering og en oppnåelse av bedre kvalitet. Kvalitetssikring er blitt et moteord, et mantra. Skolens ideologiske grunnlag og den markedsorienterte styringsmodellen som anvendes på den norske utdanningssystem er i høy grad motstridende. Å betrakte elever og foreldre som brukere med krav til service og kvalitet, eller lærere som produsenter er misvisende. Målet er at disse skal samarbeide om et felles foretagende; å skape en best mulig skole for våre barn. Individualisering og kravmentalitet strider etter min mening mot en rekke av de målene i skolen som bygger på samarbeid og fellesskap, og myndighetens visjon om å skape en lærende organisasjon.

Fokus på ledelse med læring i sentrum signaliseres gjennom St.meld.nr.30 (2003-2004). Staten opprettholder sin styring av skolene, og rektor som den "tydelige leder" vekstlegges. Kvalitet i skolen blir profilert gjennom "Kunnskapsløftet", og elevenes prestasjoner offentliggjøres via Skoleporten. På grunnlag av norsk og internasjonal forskning har det kommet fram at skolen vår har svakheter. Målet om tilpasset opplæring for hver enkelt elev har vi ikke lyktes med. Læringsutbyttet er svært varierende, og mange elever har ikke tilegnet seg de grunnleggende ferdigheter. Videregående opplæring har en svak gjennomføringsgrad, og disse forskjellene har blant annet sin årsak i sosiale ulikheter (St.meld.nr.30, 2003-2004:7). Skolen er i betydelig grad med på å påvirke samfunnsutviklingen, men den blir også påvirket av samfunnet og omverdenen. Kunnskap og kreativitet blir ansett for å være de viktigste drivkreftene i samfunnets verdiskapning og vår velstand. I møte med et mangfoldig samfunn etnisk, religiøst og kulturelt vil utfordringene og mulighetene øke. Den tiltagende

globaliseringen har medført en lett tilgang til informasjon og kunnskap. Innovasjon og utvikling av ny kunnskap er nøkkelfaktorer i det kunnskapssamfunnet vi har utviklet oss til. Man kan ikke forvente at skolen skal kunne dekke alle fagområder og temaer som synes relevante. Det er derfor *grunn til å øke forventningene til skolen som en arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje* (Ibid:23). Sett i lys av de nedslående resultatene som forskningen har avspeilet i relasjon til utdanningssystemets prestasjoner, er det nødvendig å se på skolens aktører sin evne til å lære i arbeidet. Erfaringsdeling, refleksjon og kompetanseutvikling er sentrale aspekter ved læring i organisasjoner. Skolemyndighetene vil at skolen skal bli en læringsarena for alle dens aktører; skoleledere, lærere og elever.

2.3.2 Perspektiver på ledelse i utviklingsorienterte skoler

St.meld.nr.30 *Kultur for læring* framhever enkelte essensielle faktorer for godt lederskap ved utviklingsorienterte skoler. Rektorene vektlegger oppfølging av lærerne og bidrar til at de utvikler og forbedrer sin praksis. De deler sin makt og er opptatt av å skape et klima der det er tillatt å prøve og feile. *Lærende organisasjoner stiller derfor særlig stor krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål* (St.meld.nr.30 2003-2004). De peker videre på at organiseringen av arbeidet er viktig for å *ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena*. Skolens ledelse må legge strukturene til rette slik at alle de ulike gruppene som er involvert i skolen; ledelsen, lærerne, elevene, foreldrene, lokalmiljøet, skolene i mellom og overordnet nivå, skal kunne samarbeide. Faktorer som fremmer læring er samarbeidsbaserte arbeidsformer og en systematisk evaluering av egen praksis. Etienne Wenger (2004) er også opptatt av at det må legges til rette for et samarbeid mellom ulike grupperinger tilknyttet en organisasjon. Hvordan disse gruppene, eller praksisfellesskapene vil utvikle seg avhenger imidlertid av i hvor stor grad de kan enes om en felles virksomhet og hvilke relasjoner som oppstår. De formelle strukturene er ikke avgjørende for om samarbeidet lykkes, men møteplassene må være tilstede og mulighetene tilrettelagt. Argyris og Schön (1996) er også opptatt av individuelle og gruppeprosesser, men mer på det kognitive plan. De hevder at de mentale strukturer hos aktørene i en organisasjon må reorganiseres gjennom systematisk refleksjon.

Kompetanseberetningen (UFD 2004 og 2005) framhever fire ledelsesfaktorer som er framtreddende ved lærende skoler:

Belønnende ledelse: Ledelsen belønner medarbeiderne etter godt utført arbeid.

Ledelse som har legitimitet: Ledelsens utviklingsinsatser oppfattes som realistiske, praksisnære og velbegrunnede.

Inkluderende ledelse: Kjenetegnes av et godt forhold mellom ledelsen og lærerne, der lærerne trekkes aktivt med i utviklingsarbeidet.

Ledelse som prioriterer og kan bruke makt: Kompetanseutviklingen er forankret i organisasjonens behov, og ledelsen kan ta beslutninger på skolens vegne uten å vegre seg.

De skolene som ikke ble sett på som lærende organisasjoner skåret negativt på disse ledelsesfaktorene. Forskningen er i dette tilfellet utført av Læringslaben høsten 2004 på oppdrag fra departementet. Til forskjell fra oppdragsforskning anvendes det innen forskningsfeltet utdanningsledelse en uavhengig fagfelleevaluering for å kvalitetssikre forskningsresultatene. Alle momentene i en forskningsprosess skal være åpne og kunne spores. I oppdragsforskning er ikke dette tilfellet (Møller & Fuglestad 2006:42).

I Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap er ledelse et fenomen som foregår på mange nivå i en organisasjon. En av ledernes viktigste oppgaver er å synliggjøre at arbeidet man utfører har en verdi for organisasjonen, for det teamet som aktøren befinner seg i, og for hver enkelt aktør. Et nøkkelement for rektor som leder for organisasjon blir å gjenkjenne og verdsette disse bidragene for å på den måten å skape motivasjon for videre arbeid. Belønningen kan blant annet dreie seg om ros, endrede arbeidsoppgaver eller å trekke fram de medarbeidere som gjør en utmerket jobb ved å synliggjøre deres handlinger.

Legitimitet hos lederen blir også framhevet av Wenger (2004). Rektor er ofte en person som søker å skape kontakt mellom ulike praksisfellesskap og på ulike måter er ansvarlig for formidling av ny kunnskap. Det er av vesentlig betydning at de andre aktørene har tillit til at dette vil være nyttig for dem, eller på andre måter kunne gagne deres praksis, for å gi ham sin oppslutning og gjøre ledelsens innspill til en del av sin virksomhet. Jorunn Møller hevder at ”*hva lærerne forventer og aksepterer i samspillet med rektor, er avgjørende for det legitime grunnlaget for utøvelse av ledelse* (Møller 1996:131). Hun begrunner dette med at tradisjonelt har undervisningen og klasserommet vært lærerens ansvar og at rektor i liten grad har

prioritert den pedagogiske funksjonen. Hun anvender Berg sin terminologi hvor han beskriver dette som ”en usynlig kontrakt ” mellom lærere og ledelse (Berg 1990). Berg hevder at lærernes yrkeskode har sin forankring i en kulturell tradisjon, men Møller er av den oppfatning at det like gjerne kan skyldes lærernes vurdering av rektors pedagogiske kompetanse. Denne yrkeskoden later imidlertid til å være i ferd med å endre seg fordi lærer *uttrykker* at de ønsker en endring på dette området.

En av ledelsens oppgaver i relasjon til praksisfellesskap er å påse at de mål som praksisfellesskapet forfølger er på linje med organisasjonens strategi (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Virksomheten i de praksisfellesskap vi finner i skolen skal med andre ord være forankret i organisasjonens verdier, mål og behov. Medlemmene skal ikke bare leve sitt eget liv og forfølge egne mål. Skolens aktører ønsker å føle at de har innflytelse på sin arbeidsplass, og at deres ”stemme” blir hørt (Ibid). Ved å delta i utviklingsarbeid, men også på de områder der viktige avgjørelser blir tatt, vil aktørene ha en mulighet til å påvirke skolens strategi. Knut Roald (2000: 119-120) hevder at det kan være dominante trekk ved hvilken utviklingsstrategi som blir valgt ved ulike skoler. En *vedtaksorientert utviklingsstil* innebærer at man drøfter og innfører nye vedtak som virkemiddel overfor de utfordringer man støter på. *Prosesorientert utviklingsstil* vil vektlegge utvikling av kunnskap på tvers av skolens faggrupper og skolens øvrige aktører. Opplæring av medarbeiderne er svaret på alle utfordringer i en *opplæringsorientert utviklingsstil*. Ledelsen kan ha nytte av å bevisstgjøre seg om hvorvidt skolens dominerende handlingsmønstre peker i retning av en bestemt modell. Elementer fra alle tre modellene kan være verdifulle bidrag i en utviklingsprosess, og skolen kan med utgangspunkt i modellen tilegne seg et større repertoar.

Vi kan skille mellom to former for makt; legal og legitim. Rektor er innordnet i et hierarkisk system hvor han må forholde seg til sentrale rammebetingelser for utøvelse av ledelse. Muligheten til å styre andre er regulert gjennom de lover, avtaler, læreplaner og vedtak som er fattet. En skoleleders grunnlag for styring er basert på den makten han har i kraft av sin stilling. Max Weber (1990) anvender begrepet legal makt som beskrivelse av dette formelle grunnlaget for en leders maktposisjon. Legitim makt baserer seg på helt andre mekanismer. Å oppnå andres tillit er helt avgjørende for å oppnå en maktposisjon. Denne tilliten må stadig reforhandles i møte med de andre aktørene i skolen, og er et gjensidig fenomen hvor tillit avler tillit. Som overordnet må man ha et formelt mandat, samtidig som man er avhengig av å bli godtatt og få andres oppslutning (Møller 2004). Tian Sørhaug (1996) peker på

nødvendigheten av å oppnå en balanse mellom makt og tillit. Personer du har tillit til, vil du gi større handlingsrom og derigjennom mer makt. Denne oppslutningen og tiltroen strekker seg også utover de interne relasjoner i skolen. En studie fra Irland viser at skoler som hegner om sin tradisjonelle praksis løper en risiko. Manglende endringsvilje kan medføre at de mister samfunnets tillit til at de faktisk ivaretar det ansvaret de er gitt, og de risikerer økt ytre styring med et innskrenket handlingsrom (Møller 2004). Oppsummerende kan vi si at rektors evne til å oppnå likevekt mellom tillit og makt, vilje til å inkludere og belønne, samt evnen til å oppnå gode relasjoner og aktivt administrere og lede læringsprosesser er framtrepende trekk ved lærende organisasjoner.

2.3.3 Pedagogisk ledelse

I forbindelse med reformene på 1990-tallet ble det innført skolebasert vurdering. Målet er at vurderingen skal føre til læring for de involverte og dermed gi grunnlag for en endring. Hvilken modell for vurdering man velger er opp til den enkelte skole. Det er derfor stor uenighet om ekstern kontroll av skolen eller skolebasert vurdering er best (Lillejord 1999:21). Hensikten med skolebasert vurdering må være utvikling, læring og forbedring. Skolelederen innehar en nøkkelrolle i denne sammenheng. En vurderingspraksis som skal føre til læring, forutsetter pedagogisk kompetanse til å tilrettelegge og lede pedagogiske prosesser. Den formelle lederens fremste ansvar er å legge forholdene til rette. Pedagogisk ledelse kan derfor defineres som evne til å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Sentralt står oppgaven med å utvikle en læringskultur ved skolen og dermed få til en lærende organisasjon (Wadel 1997). Etableringen av læringsforhold forutsetter videre at forhold knyttet til tillit, følelser, motivasjon og aktelse, bygges opp. Pedagogisk ledelse er en relasjonell aktivitet der tillitsforhold, dialog og evnen til å lære fra seg og lære til seg er viktige faktorer.

Offentlige styringsdokumenter påpeker at pedagogisk ledelse skal prioriteres i norsk skole, men skolelederne gir uttrykk for at de i en fragmentert hverdag med stor arbeidsbelastning bruker det meste av arbeidstiden på administrativt arbeid (Møller 1996). Wadel (1997) beskriver administrativ ledelse som måloppnåelse på kort sikt. Man ønsker å skape systemer og orden ved å følge lover og regler. Administrering av ulike belønningssystemer finner man i denne kategorien. Pedagogisk ledelse er relasjonelt og har et mer langsiktig perspektiv.

Lederen er opptatt av å nå mål som ligger langt fram i tid, og har rollen med å inspirere, trene og veilede sine medarbeidere. Mange skoleledere opplever avmakt over de mange oppgavene som må løses umiddelbart, og at de ikke kan bruke mer av sin tid på langsiktig utvikling og læring. For det første er mulighetene for å utøve pedagogisk ledelse og hva slags kultur man klarer å utvikle avhengig av hvilke rammer for ledelse som ligger nedfelt i myndighetenes styringsprinsipper. For det andre er rektors pedagogiske ledelse forankret i egne verdier relatert til læring, noe som vil være utslagsgivende for hvilken læringskultur som blir rådende (Ibid).

St.meld.nr.30 hevder at *føyelege* ledere hemmer utviklingen av lærende organisasjoner. De er tilbakeholdne med å gå i dialog med lærerne om opplæringen som foregår i klasserommet. Dette skyldes nok til dels tradisjonell arbeidsfordeling, rammene rundt ledelse og egne verdivalg, men skoleledere opplever også et annet spenningsfelt. Skoleledere utsettes for forventninger fra samfunnet rundt dem, fra foreldre, politikere og mennesker generelt. Alle har ulike opplevelser fra sin egen skolegang og vet noe om skolen. Disse hverdagsoppfatningene som kan betraktes som folkepedagogiske oppfatninger om hvordan folk lærer, kan være motstridende med rektors forsøk på å endre den pedagogiske retningen. En skoleleder som vil forandre noe på egen skole, må altså innstille seg på å møte ureflekterte og mytisk pregede forestillinger om læring og barn med gjennomtenkte og velbegrunnede alternativer (Lillejord 2003:41).

Ledelsens betydning for utviklingen av en lærende organisasjon blir påpekt av Peter Senge (2004) og flere. Lederens oppgave er å samle aktørene til en felles innsats, og koordinering av aktivitetene gjennom dialog med sine medarbeidere. I Senges terminologi fremstår lederen som visjonær, en som peker ut hvilken retning organisasjonen skal utvikle seg i. Pedagogisk ledelse kan deles i to typer ledelse; produktiv og reproduktiv (Wadel 1997:47). De kjennetegnes av hvilket grunnleggende læringssyn som ligger bak. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse ser man på kunnskap som noe fastsatt, der man har ferdige løsninger på de fleste problemer. Produktiv pedagogisk ledelse vektlegger evnen til å lære av egne erfaringer. Man er opptatt av at det er mulig å skape ny kunnskap, og at de lærende gjør kunnskapen til sin egen slik at de kan bruke den i nye sammenhenger. Olga Dysthe (1997:86) hevder at en produktiv læringskultur forutsetter at lederen har en dialogisk grunnholdning. Rektor fremstår som en rollemodell for sine medarbeidere. I denne modellfunksjonen er lederens oppgave å sette i gang refleksjonsprosesser ved å stille åpne spørsmål uten å sitte med svarene og

løsningene på dem. Det er en vanskelig og tidkrevende prosess å lære å lære. Det finnes ingen lettvinde veier, og det er slitsomt å ta ansvaret for egen læring. Lederen må derfor være overbevist om at læringsresultatet er verdt alle anstrengelsene ved å utvikle en dialogisk læringskultur. Synet på kunnskap og læring blant skolens aktører, samt den opplevelsen av merarbeid som det å lære å lære innebærer, kan føre til motkrefter innad i personalet. Mange rektorer vil oppleve dette som et dilemma mellom stabilitet og forandring. Medarbeiderne kan ikke tvinges til å samarbeide og være positive dersom de ikke ønsker det. Det kan bli et dilemma hvem man skal lytte til; om man skal stille krav til medarbeiderne eller gi dem støtte. Sammenfattende kan man si at rektor blir utsatt for styring ovenfra, nedenfra og fra siden og kan derfor lett komme i et krysspress og i en lojalitetskonflikt (Møller 1996).

Jeg har tidligere vært inne på alle forventninger og krav som samfunnet venter skal bli innfridd av skolen. Alle disse ambisjonene må veies opp mot skolens sterke og svake sider. To klassiske bidragsytere til teorien om lærende organisasjoner Nonaka og Takeuchi (1995), ser lederen som en ”forhandler” mellom krav utenfra og organisasjonens muligheter. De framhever denne formen for ledelse som de kaller ”fra midten – opp og ned” der ledelsens oppgave er å vurdere planer og beslutninger ovenfra (ovenfra og ned) opp mot organisasjonens muligheter og dens svakheter og styrke. Det kan imidlertid være vanskelig å formulere hva det er i dagens praksis som fungerer bra, og hva som fungerer mindre bra, dersom skolen mangler kultur for at læreres arbeid kan utsettes for kritikk (Lillejord 2003:76). I forskermiljøet er det en vesentlig del av jobben at man gir og mottar kollegial kritikk, eller at man framheves og roses. Nonaka og Takeuchi er videre av den oppfatning at ledelsen har en aktiv rolle i å vurdere om forslag nedenfra gir organisasjonen eller ei (nedenfra og opp). Denne lederrollens funksjon er å utnytte det utviklings- og forbedringspotensialet som finnes hos egne medarbeidere slik at man oppnår legitimitet innad i organisasjonen, samtidig som skolen anses for å være troverdig og ansvarlig utad (UFD 2004 og 2005). Mellomledernivået (rektor) blir derfor avgjørende for hvor godt en kunnskapsorganisasjon lykkes. Jorunn Møller (2006) påpeker at man ikke har funnet noen universell teori for ledelse som er gyldig i alle kontekster. Hun hevder at *selv om formell ledelse kanskje oftere er viktigere som symbol enn som redskap, er troen på den formelle ledelsen, eller den ”attribusjon” som ledere utsettes for, i seg selv viktig som en medvirkende årsak til at ting skjer (Ibid:28).*

Sammenfattende kan man si at det forventes at skolen skal løse alle problemer og utfordringer vi møter i et samfunn med et hurtig endringstempo. Utvikling blir sett på som en

forbedringsprosess uten at man reflekterer over at det egentlig er en forandringsprosess. Rektors arbeidsoppgaver og dilemmaer blir stadig flere, samtidig som kravene fra myndighetene, skolens aktører og samfunnet for øvrig, øker. Skolen kan velge å opprettholde praksis og bli konserverende, eller de kan tenke innovativt og endre sine arbeidsmetoder. I denne situasjonen hevder en del forskere at rektor er en forutsetning for å initiere og lede en læringsprosess i skolen. Han må framstå som en læringsleder. For å belyse teorier om læring, vil jeg i neste kapittel utdype ulike individuelle læringsteorier og forskjellige perspektiv på organisasjonslæring.

Kap. 3 Teorier om organisasjonslæring og ledelse i skolen

*”Vi lærer best av erfaring,
men får aldri direkte erfare konsekvensene
av mange av våre viktigste beslutninger”.*

Peter M. Senge (2004:29)

3.1 Skolen som organisasjon

Begrepene og teoriene knyttet til organisasjonslæring er mange, og trenger å avklares nærmere. Dersom fokuset er rettet mot det enkelte individs læring innenfor organisasjonens rammer, snakker vi om læring i organisasjoner. Organisasjonslæring og lærende organisasjoner derimot, fokuserer mer på de dynamiske forhold innad i en organisasjon som vektlegger utviklingen av gode vilkår for kollektiv læring og kunnskapsutvikling (Hustad 1996). Begrepet har blitt forsøkt definert av mange organisasjonsteoretikere uten at man har kommet fram til noen entydig definisjon, men organisasjonslæring knyttes til ideen om at selve organisasjonen lærer.

I Kompetanseberetningen (UFD 2005) Lærer elever mer på lærende skoler?, heter det: *”Flere forskere har gjennom mange år pekt på det paradoksale i at aktører innenfor utdanningssystemet, skolene, lærerutdanningen så vel som de sentrale myndighetene, i for liten grad har tatt på alvor organisasjonsutvikling i skolen og den kunnskapsutviklingen som skjer der. Tradisjonelt har skolen også vært lite fokusert på at den er en organisasjon”* (UFD 2005:9).

Men hva er en organisasjon? Selve ideen med organisasjoner er at mål nås mer effektivt gjennom et samarbeid mellom individer enn gjennom individuelle anstrengelser. En formell organisasjon kan defineres som et antall individer som utfører ulike arbeidsoppgaver (arbeidsdeling og spesialisering) på et samordnet vis (samordning, styring og lederskap) for å oppnå visse mål (Bruzelius & Skärvad 2004), eller som et sosialt system som er bevist

konstruert for å realisere bestemte mål (Jacobsen & Thorsvik 2002). Asplan Analyse uttrykker i lederprogrammet ”Ledelse i skolen” at skolen er så spesiell at begrepet ’organisasjon’ ikke passer (Roald 2000: 16). Skolens mål er vage, mangfoldige og motstridende. I tillegg skal de reprodusere kultur som man ikke kan si noe om utfallet av på forhånd.

Jeg velger å bruke organisasjonsbegrepet fordi jeg anser skolen å være en organisasjon i kraft av at den har en funksjon i samfunnet. Den er sammensatt av en gruppe mennesker, et sosialt system med faste, stabile strukturer, som har til oppgave å realisere ulike mål slik Etzioni (1982) beskriver. Dette er oppgaver som fellesskapet trenger å få løst, og som stadig er tilbakevendende, derfor vil dette kollektivet av mennesker vare over tid (Lillejord 2003). Jeg er imidlertid oppmerksom på de problemene som ligger i skolens komplekse og til tider uklare og motstridende mål, som har blitt poengtert av mange teoretikere.

3.1.1 Ulike perspektiv på organisasjoner

Bolman & Deal (2002) tar utgangspunkt i at våre fortolkningsrammer er forskjellige ut fra vår egen synsvinkel og hvor vi befinner oss i systemet. De opererer med fire ulike referanserammer eller perspektiv i sin teori; det strukturelle, det humanistiske, det politiske og det kulturelle perspektivet. Synet på utvikling vil derfor fortone seg ulikt for myndighetene, skolelederne og læreren fordi de har ulike perspektiv på hva utvikling er. Det kan derfor være nyttig å undersøke hvilke prosesser som foregår i organisasjonen, for å forstå hvordan utvikling og læring finner sted.

I det strukturelle perspektivet ser man en organisasjon som et rasjonelt system hvor aktørene er opptatt av å realisere mål. Regler, prosedyrer, organisasjonsstruktur og arbeidsfordeling vil være av stor betydning innen dette synet på organisasjoner. Det eksisterer ingen ideell struktur, men man må finne den strukturen som best passer organisasjonens mål, strategier, teknologi og omgivelser.

Innen det humanistiske perspektivet vektlegges relasjonen mellom organisasjonen og dets aktører. Et vesentlig moment er hva det enkelte individ kan bidra med i organisasjonen, men også hvordan mennesker kan fungere og yte i fellesskap. I en slik kontekst vil menneskelige behov og motivasjon være viktige stikkord.

I det politiske perspektivet er man opptatt av organisasjonen som en arena for interessekamper og konflikter hvor ulike grupperinger streber etter makt og innflytelse, men relasjonene kan også være preget av samarbeid og gjensidig avhengighet. Det er viktig å kunne se og forstå det politiske spillet samtidig som man er villig til å forhandle seg fram til løsninger.

De uformelle sidene ved en organisasjon vektlegges i det kulturelle perspektivet. Tilværelsen er preget av lek, symboler, ritualer og myter, ikke det rasjonelle. Viktige nøkkelord er felles kultur og felles tro på at kollektivet gir mening og styrke.

Bukve (Roald 2000) deler organisasjonen inn i fire; det rasjonelle systemet i kontrast til det naturlige systemet, og det lukkede i kontrast til det åpne systemet. I et rasjonelt og lukket system blir man styrt av mål fra toppen av hierarkiet. Det naturlige og lukka systemet har også indre forhold i sentrum, men strukturene er mindre formelle.

Et åpent og rasjonelt system blir påvirket av omgivelsene, mens et åpent naturlig system framhever at ståstedet til aktørene innad og utenfor systemet påvirker deres handlinger og kan derfor skape spenninger og konflikter. Tett koplede systemer er i stor grad styrt ovenfra. I løst koplede systemer er det mer usikker sammenheng mellom elementene (Ibid).

Knut Roald mener at det er naturlig for en organisasjon å søke stabilitet og unngå endring ved å opprettholde ro og harmoni. Stabilitet sett fra et systemteoretisk perspektiv, vil si utvikling i organisasjonen når omverdenen utvikler og endrer seg. Som tradisjonsbærer og deltaker i samfunnsutviklingen er skolen nødt til å kunne endre seg både for å kunne ivareta tradisjonelle verdier og tilegne seg og utvikle nye virkemidler..

3.1.2 Hva slags organisasjon er skolen?

Jan Thorsvik (artikkel 2001) ser skolen som et fragmentert og løst koblet system hvor skoleledelsen, lærerne, elevene og foreldrene kan danne egne sosiale subsystemer i skolen. Gruppene kan fungere relativt uavhengig av hverandre. Han tegner et bilde av skolen der det er lite samsvar mellom formelle strukturer og hvordan skolen faktisk fungerer som organisasjon. Dette står i kontrast til oppfatningen av skolen som en byråkratisk organisasjon

hvor aktivitetene styres av formelle strukturer, og hvor ulike reformer og nasjonale standarder kan implementeres gjennom styring og vurdering av opplæringen. Innflytelsen på skolens utviklingsprosesser er mer knyttet til sosiale forhold og kultur, enn formell struktur. Lederens mulighet for styring av utviklingen er derfor i stor grad avhengig av den legitimitet som oppnås innad i systemet. Det er imidlertid noe uklart om foreldre og elever kan defineres som en del av organisasjonen. Roald (2000) stiller spørsmålsteget ved om foreldrene bør betraktes som en del av organisasjonen eller omgivelsene. Lovverket definerer imidlertid foreldrene som en gruppe skolen skal ha et så nært samarbeid med at de ikke kan oppfattes som eksterne aktører.

Thorsvik sin artikkel er i stor grad sammenfallende med Bolman & Deal (2002) sitt kulturperspektiv. Hargreaves (1996) fremhever også betydningen av å forstå og ivareta den sosiale og kulturelle konteksten til skolens aktører for bedre å forstå skolen som organisasjon. Men skolen må også ses ut fra det politiske, det strukturelle, og det humanistiske perspektivet (Bolman & Deal 2002), for å kunne få et mer helhetlig bilde av hvilke faktorer som påvirker livet og menneskene i organisasjonen. Skoler er komplekse organisasjoner som må forstås ut fra mange forskjellige synsmåter, og kanskje kan mangfoldet av perspektiv på skolen som organisasjon, gi muligheten for et handlingsrom for drift og utvikling, (Roald 2000:23).

Man kan stille spørsmål om skolen er organisert slik at måten den er strukturert på er hensiktsmessig i forhold til de målene den skal oppfylle. Ett av skolens viktigste mål må være å organisere på en slik måte at det fremmer elevenes og de ansattes læring. Ved å tilrettelegge for samhandling, øker mulighetene for å lære i arbeidet. Det er behov for et møtested hvor de impliserte parter kan møtes og vurdere det arbeidet som er gjort, for så å diskutere veien videre.

3.1.3 Skolen som læringsfellesskap

Lillejord (2003) stiller spørsmål om skolen mer kan kalles et læringsfellesskap enn en organisasjon. Hun påpeker at i et læringsfellesskap er medlemmenes vekst og utvikling det viktigste målet. I en lærende organisasjon blir målene utformet utenfor organisasjonen og menneskene er et middel for å nå målet. Målene i et læringsfellesskap formuleres via

forhandlinger mellom medlemmene innad i gruppa. Mange av prinsippene som gjelder for et læringsfellesskap vil også samsvare med hvordan en lærende organisasjon fungerer, men hun holder fast ved at skolen er en organisasjon i kraft av dens funksjon i samfunnet og de mål den er satt til å oppnå.

3.1.4 Skolen en kunnskapsorganisasjon

Kunnskapsorganisasjoner kjennetegnes ved at de er kreative og ikke-standardiserte, at problemene er komplekse og avhengig av det individet som utfører oppgaven. Medarbeideren blir derfor karakterisert som organisasjonens viktigste ressurs, og den kompetansen vedkommende er i besittelse av, er av avgjørende betydning (Sveiby & Risling, 1987). Sveiby peker på seks punkter som kjennetegner en kunnskapsorganisasjon:

- I kunnskapsorganisasjoner sysler man med kvalifisert og kompleks problemløsning.
- Aktørene i systemet innehar en høy kompetanse på sine arbeidsområder.
- Grensene for aktørenes og andres autoritet er gjenstand for stadige forhandlinger.
- Jobbeskrivelsene er uklare.
- Mye av kunnskapen innad i organisasjonen er taus.
- Aktørene i systemet er avhengige av å samhandle. Kunnskapsutviklingen må legitimeres som en sentral drivkraft.

Skolen faller inn under de fleste av disse kategoriene. Selv om kunnskapsutviklingen for skolens aktører ikke er på det nivå man kunne forvente, er jeg av den oppfatning at skolen kan karakteriseres som en kunnskapsorganisasjon.

3.2 Perspektiv på læring og kunnskapsutvikling

Selv om min oppgave skal dreie seg om kollektive læringsprosesser, er det viktig å se at grunnlaget for organisasjonslæring er den individuelle læringen. Jeg vil derfor først ta for meg noen av de teoriene som finnes omkring individets læring. Vi har tre perspektiv på læring som er basert på ulike kunnskapssyn (Dysthe 2001). Skolelederens syn på kunnskap vil ha konsekvenser for hvordan læringsprosessene blir tilrettelagt for personalet og for ham selv.

3.2.1 Det behavioristiske perspektiv

Innen behaviorismen er man av den oppfatning at kunnskap bygger på empirisk erfaring, er objektivt gitt og kvantitativ. Kunnskap eksisterer utenfor individet og kan avgrenses og deles opp. Den kunnskapen man mottar blir lagret, for senere å kunne hentes fram og gjengis. Læring skjer ved akkumulasjon av stimulus – respons – assosiasjoner, dvs. at man tar små steg av gangen som blir forsterket ved ønsket resultat. Dette finner vi blant annet i ulike former for belønningssystemer og ved positive eller negative tilbakemeldinger på tiltak som rektor har satt i verk.

3.2.2 Det kognitive perspektiv

Kognitive teorier bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn der det enkelte menneske tilegner seg kunnskap ved sin rasjonelle evne til å forstå og danne begreper. Læringsprosessen går gjennom en progresjon fra enkle til stadig mer kompliserte mentale modeller (Dysthe 2001). Disse modellene eller kognitive kartene, inneholder opplysninger om hvordan man skal handle i situasjoner som man har erfaring med. Læring skjer ved endring eller utvidelse av eksisterende kart, eller ved å utvikle helt nye kart, som når vi lærer en helt ny ferdighet. Den sistnevnte læringsformen innebærer at man erstatter eller supplerer tidligere kunnskap med ny kunnskap, en form for avlæring (Jacobsen & Thorsvik 2002). En slik avlæring er ofte en svært vanskelig prosess fordi den forutsetter at kjente og trygge rammer må endres, samtidig som den kan være helt nødvendig for at organisasjonen skal kunne omstille seg. Vi får en viss innsikt i hvorfor organisasjoner har vanskelig for å endre seg gjennom den kognitive teorien. Kognitivismen blir ofte kritisert fordi den er for individsentrert noe som har medført at et sosiokognitivt perspektiv på læring har utviklet seg. Kognitivismen er bakgrunnen for de fleste forskerne innen sosiokulturelt læringssyn, men de har endret fokus. Fra å vektlegge de indre prosesser hos det enkelte menneske, anses nå læringsfellesskapet som det viktigste i forståelsen av læringsprosessen (Dysthe 2001).

3.2.3 Det sosiokulturelle perspektiv

I det sosiokulturelle perspektivet på læring blir fokuset flyttet fra individet og til det sosiale fellesskapet. Kunnskapsutvikling skjer i samarbeid med andre og i en kontekst. Samhandling

og interaksjon blir betraktet som grunnleggende elementer i læringsprosessen. Individets mulighet til å delta i sosiale praksiser som praksisfellesskap, og evnen til å delta i læringsaktiviteten, er derfor av avgjørende betydning for å lære (Dysthe 2001:42, Wenger 1998). Sosial samhandling i en kultur er også historisk betinget. Kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Læring må derfor betraktes som en aktiv konstruksjonsprosess som foregår innenfor rammene av et samfunns historie og kultur.

I det sosiokulturelle perspektivet bygger man på et konstruktivistiske læringssyn, at kunnskap skapes gjennom samhandling i en kontekst. Den sosiale konteksten er ikke kun en ramme rundt læringsprosessen, men er av avgjørende betydning for at læring skal skje. Dysthe (2001) vektlegger seks aspekt ved sosiokulturelt syn på læring:

- *Læring er situert.*

Læring er en integrert og uatskillelig del av sosial praksis. Konteksten er en fundamental del av hva og hvordan mennesket lærer. I en sosiokulturell forståelse av kontekst er delene vevd sammen, og læring er en del av denne veven. En del eller en enkelthendelse kan følgelig ikke ses isolert fra den verden som omgir den. Kunnskap og læring er infiltrert i en historisk og kulturell kontekst. Individet må ses som en integrert del av et større interaktivt system.

- *Læring er grunnleggende sosial.*

Læring skjer i interaksjon med andre mennesker, og er avgjørende for hva og hvordan vi lærer. "Sosial" i en læringssammenheng blir brukt i minst to betydninger. På den ene siden får vi gjennom interaksjon med andre ta del i kunnskaper og ferdigheter som har utviklet seg i et lengre historisk perspektiv. På den andre siden er denne interaksjonen avgjørende for hva som blir lært og hvordan. Et vesentlig moment må derfor være å lære seg hvordan man kan delta i sosiale praksiser gjennom diskurser og ulike læringsaktiviteter.

- *Læring er distribuert.*

Kognisjon er fordelt mellom mennesker ved at det strekker seg fra individet ut til andre mennesker og artefakter, både fysiske og symbolske. Kunnskap blir distribuert mellom medlemmene i et sosialt fellesskap ved at de kan ulike ting og har ferdigheter som er nødvendig for å få en helhetsforståelse. Det er nødvendig å ta hensyn til distribuert kognisjon for at mennesket skal lære å lære.

- *Læring er mediert.*

Begrepet blir brukt om personer eller redskaper som anvendes til støtte og hjelp i undervisningen. De intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til og anvender i vår forståelse av omverdenen og for å handle, kaller vi redskaper eller verktøy. Språket kan fungere som et slikt verktøy.

- *Språket er sentralt i læringsprosesser*

Språket er selve grunnlaget for at læring og tenkning skal skje, i tillegg til at det er et viktig sosialt redskap ved erfarings- og kunnskapsdeling. Utviklingen fra sosial samhandling til en individuell bevissthet kalte Vygotsky internalisering (1996). Begrepet kan oppfattes som en mekanisk overføring og passiv aksept, og kan lett forveksles med det kognitive skillet mellom det indre og ytre og dets overføringsmetafor. Innen sosiokulturelle studier presiseres derfor begrepet ved å dele det i to former: mestring (mastery) og appropriering. Ved mestring overtar man noe, mens appropriering innebærer at man mestrer, bearbeider det mentalt og gjør det til sitt eget. Man kan se de to formene som stadier i en utviklingsprosess, men det er ingen automatikk i overgangen mellom de to stadiene. Overføringen av kunnskap er ikke direkte og forutsigbar, men en individuell og konstruktiv prosess som ofte er lang og krevende.

For at en skoleleder skal styrke sin egen læringsprosess, impliserer dette et behov for å danne ulike fellesskap hvor han kan drøfte sine strategier, erfaringer og kunnskaper med andre for å modifisere, opprettholde eller endre dem. En bevisstgjøring av hvordan kunnskapen bearbeides i internaliseringsprosessen er også nødvendig. Mye kunnskap og erfaringer blir distribuert mellom mennesker uten at det forekommer noen læring av den grunn. I sosiokulturell teori framheves dialogen som et grunnleggende prinsipp i alle menneskelige relasjoner. Man er opptatt av motsetningen mellom språket som monologisk eller dialogisk. I dialogen oppstår mening og forståelse som et samarbeid mellom to parter, mens i monologen kommer kun den enes oppfatning til syne.

- *Læring er deltakelse i praksisfellesskap*

Læring skjer hovedsakelig ved deltakelse i praksisfellesskap. Individet går fra å være perifer til fullverdig medlem. I et slikt perspektiv blir det vesentlig å spørre hvordan man tilrettelegger for utvikling av praksisfellesskap, hvilke former for aktivitet og deltakelse som fremmer læring, og hvordan man får tilgang til de nødvendige

redskapene som er en forutsetning for et fullverdig medlemskap. Forutsetningen for læring blir å få adgang til deltagelse i et praksisfellesskap. Adgang må forstås dynamisk ved at individet engasjerer seg i den gitte praksis.

Noe forenklet kan vi oppsummere læring ut fra de ulike perspektivene med at behaviorismen ser på læring som endring av den enkeltes ytre og observerbare oppførsel. I kognitivismen vektlegges individet, og læring knyttes til indre kognitive prosesser. Innen sosiokulturell teori vektlegger deltakelse i sosiale praksiser, og man er opptatt av det kollektive læringsaspektet.

Fra kognitivismen fokusering på individets indre prosesser har vi innen læringsteorien fått en dreining mot at læring er noe som skjer gjennom interaksjon og samarbeid mellom flere personer. Interaksjonsprosessen foregår mellom de partene som samhandler, samt kulturelle og materielle verktøy. Den sosiale konteksten fungerer ikke kun som en støttestruktur for læringen, men er en grunnleggende faktor. I et fellesskap har deltakerne forskjellige erfaringer og ulik kunnskap som de deler med hverandre. Ved å reflektere over, samhandle om og prøve ut denne kunnskapen, oppstår det læring og utvikling av ny kunnskap.

3.2.4 Det situerte læringssyn

Situert læring har sitt utspring i en kritikk av den funksjonalistiske forståelsen av kunnskap og læring. Den behavioristiske og de kognitive teoriens forståelse av læring baserer seg på den forutsetning at individets hensikt med å lære er å tilpasse seg omgivelsenes krav. Situert læring er et sentralt aspekt ved Lave og Wenger(1991) sin teori om sosial læring. De hevder at læring er et grunnleggende sosialt fenomen som foregår overalt til alle tider, fokuset blir derfor flyttet fra enkeltindividet til læringsfellesskapet. Wenger har videreutviklet denne teorien til en helhetlig sosial teori. Denne vil bli beskrevet nøyere i kapittel 4 *Teoretisk perspektiv på praksisfellesskap*.

Ved deltagelse i praksisfellesskapet går man fra å være perifer til å bli et fullverdig medlem. I tradisjonell læringsteori er man opptatt av internalisering av kunnskap og ser undervisning som det sentrale medium. Ved å introdusere begrepet perifer og fullverdig medlem, får man en forskyvning fra å fokusere på undervisning til å studere læringsaspektet. Kunnskap blir noe som genereres gjennom deltagelse, ikke noe man blir tilført. Spørsmålet blir forskjøvet fra å spørre om individet lærer noe, til å spørre hva man lærer ved ulike aktiviteter.

Handlingsfellesskapet er et nøkkelbegrep innen Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap. Vi lærer gjennom å handle i relasjon til andre mennesker. Språket betraktes ikke som et redskap for refleksjon, men som en måte å delta og handle på.

Det postmoderne samfunn karakteriseres ved at de store fortellinger har falt bort (Lyotard 1984). Fortellingene om frihet og en altoverskuende kunnskap, som utdanningssystemet bygger på, har mistet sin legitimitet. Effektiviseringstanken har i stor grad tatt over også i utdanningssystemet. Man er ikke lenger opptatt av hvordan man utvikler seg som menneske, men av hvor stor tyngde utdannelsen har i forhold til andre utdannelser. Mange velger derfor bort en lang utdanning til fordel for en som er kortere og gir stor uttelling; økonomisk og innflytelsesmessig. Å ta utdanning oppfattes ikke lenger som like meningsfullt.

I det situerte perspektivet finnes det et alternativ til denne utviklingen, der man vektlegger nettopp det kontekstuelle og det lokale, hvor læring oppleves som meningsfull, og er således helt på linje med denne tankegangen. Den postmoderne tenkningen peker ikke på noe sentrum for læring slik som innen den moderne tenkningen hvor læreren, undervisningen og utdanningsinstitusjonene var i sentrum. Læringsperspektivet har i dagens samfunn blitt desentralisert fordi læring sett fra et situert perspektiv, er noe som kan skje overalt. Dette har ført til en rekke studier av læring på arbeidsplasser og andre læringsmiljøer utenfor det tradisjonelle utdanningssystemet (Wenger, McDermott & Snyder 2002, Senge 2004). *Å tilrettelegge for at det skjer læring på arbeidsplassen, blir en viktig lederoppgave i tiden fremover, blant annet fordi mye etterutdanning kommer til å foregå i arbeidstiden* (Lillejord 2003:178). Utviklingen må ses som en konsekvens av de samfunnsendringene vi er inne i.

Jeg vil ikke gå dypere inn i de ulike læringsteoriene på det individuelle plan. Senere i oppgaven vil jeg legge vekt på hvor viktig forståelsen av de kollektive prosessene i utdanningsinstitusjonen er, for å oppnå målet om en lærende organisasjon. Teorien om praksisfellesskapet (Wenger 1998) vil være hovedtema for oppgaven, og vil bli brukt som et bakteppe for den senere analysen.

3.2.5 Læringstrykk og forventninger

I det sosiokulturelle perspektivet vektlegger man hvor viktig forventningene fra kulturen og samfunnet er for å skape motivasjon hos det enkelte individ (Dysthe 2001:40). Dersom leder og medarbeider opplever at det er en sammenheng mellom de ulike arenaene de opptrer på, vil det gi mening og motivere til deres deltakelse i ulike sosiale praksiser.

Kunnskapsformidlingen i undervisningssektoren er ofte bygget på det tradisjonelle og erfaringsbaserte, og preges derfor i stor grad av mye 'taus kunnskap' som må gjøres bevisst ved å artikuleres og gjøres synlig. Lederens oppgave blir å skape et forum der det legges til rette for at alle aktørene kan føle seg akseptert og verdsatt som person. Ved å skape et slikt miljø vil man kunne bidra til å forme den enkeltes identitet på en positiv måte der hver enkelt kan noe og har noe å bidra med til fellesskapet (Ibid). Vårt ønske om å lære er avhengig av om vi, og de fellesskapene vi er en del av, syns læring er viktig eller ei. Innenfor disse rammene blir det vesentlig å skape en kultur for at den kunnskap og læring som frambringes blir verdsatt av deltakerne og omgivelsene. I dagens debatt om skolen der lærere og skoleledere ofte blir utsatt for manglende tillit, kan man imidlertid stille spørsmålstegn ved i hvor stor grad omgivelsene verdsetter og har tro på deres bestrebelser. Betydningen av å kunne argumentere godt for det lærings- og kunnskapssyn man har, og de læringsaktiviteter man deltar i, blir essensiell.

Begrepet læringstrykk blir også brukt for å beskrive disse opplevde kravene fra omgivelsene til læring og utvikling av kompetanse hos individer og virksomheter (Dale, Lindvig og Wærness 2005). Skoleeier bør være sentral i aktivt å skape en slik forventning, men også bidra til legge forholdene til rette for at dette skal være mulig. Skolens aktører har i liten grad lært hvordan de skal utvikle strategier og planer for egen læring og utvikling. Utviklingen av en profesjonell organisasjon innebærer at organisasjonen som kollektiv medlemsenhet får seg selv som tema (Dale 1999:64). Skolemyndighetenes styringsdokumenter framhever at skolen skal forbedres gjennom en endring av personalets praksis. Man ønsker en læring som bygger på hverdagslivets praksis og aktørenes erfaringer. Skolen aktører har imidlertid ingen tradisjon med erfaringsdeling, og det foreligger ingen planer for hvordan de skal skoleses til å bruke arbeidsplassen som læringsarena.

3.2.6 Kommunikasjon og språk

Rektors evne til å kommunisere med andre mennesker vil være av avgjørende betydning for hvilke læringsmuligheter og hvilke læringsbaner som skapes for ham selv og hans medarbeidere.

Tradisjonelt har kommunikasjon og undervisning forgått via en kommunikasjonsmodell som ofte kalles overføringsmetaforen. Kommunikasjon blir fremstilt som en enkel, lineær prosess hvor et budskap kodes i språklig form og sendes gjennom et medium; skriftlig, muntlig eller visuelt. Mottakeren avkoder budskapet og lagrer det til senere bruk (Fiske 2004). En slik form for kunnskapsformidling er avhengig av i hvor stor grad mottaker tar til seg kunnskap, og hvor dyktig sender er til å formidle sitt budskap. Ved eventuelle mangler eller forstyrrelser ved overføringen leter man etter feilen hos sender, budskap eller mottaker. Denne modellen gir et svært forenklet syn på hvordan mennesket lærer, der forståelse og kunnskap er noe som utvikles gradvis og fra bunnen av (Lillejord 2003). Dagens kunnskap om læringsprosesser sett i et sosiokulturelt perspektiv, utfordrer den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen.

Den semiotiske modellen framhever forholdet mellom det språklige uttrykket og hvilke erfaringer og mentale forestillinger det henviser til, samt et dynamisk samspill mellom de to momentene og mennesket, for å skape betydning. Språket og ordenes betydning er konstruert av den kultur eller subkultur vi tilhører. De mentale forestillingene er derfor stort sett de samme for alle medlemmene i en kultur som anvender samme språk (Fiske:66). I sosiokulturell teori har man også dette synet på kommunikasjon; all språklig framstilling inneholder vurderinger og holdninger som kan plasseres i en kulturell tradisjon. All kommunikasjon er dialogisk og meningen oppstår i interaksjonen mellom deltakerne, som ”en bru mellom to parter”, for å bruke Bakhtin sin metafor (Dysthe 2001). I dagens faglitteratur har den semiotiske modellen fått fotfeste, men overføringsmodellen har vært så dominerende i den vestlige verden at det stort sett er slik de fleste fremdeles tenker (Dysthe 2001). Sølvi Lillejord (2003) kaller det en didaktisk vending dersom lærer og lærende vender seg mot hverandre med et felles mål om å undersøke lærestoffet. Skoleleders oppgave må bli å trekke lærerne med i en dialog om skolens oppgaver og mål i den hensikt å skape mening og utvikle ny kunnskap hvor det er mulig å hente fram den tause kunnskapen som ligger i skolens kultur og systemets tradisjon.

Rektors evne til å skape dialog er essensiell i en organisasjon der refleksjon og læring står sterkt. Jeg av den oppfatning at rektor som rollemodell er vesentlig for de øvrige aktørene i organisasjonen sin kommunikasjonspraksis. Kommunikasjon er også et avgjørende punkt ved overgangen fra å være individuell kunnskap til å bli kollektiv kunnskap, som også er skillet mellom individuell læring og en lærende organisasjon. Intern kommunikasjon mellom skolens medlemmer står derfor helt sentralt i læringsprosessene. Jacobsen & Thorsvik (2002) hevder at det ikke er uvanlig at man unnlater å endre strategier og praksis selv om man har kunnskap om hvordan den kan gjøres bedre. For å redusere denne avstanden, er det nødvendig å innføre deling av erfaring og kunnskap som en integrert del av skolens praksis. Hvert enkelt individ må være i stand til å artikulere og formidle det de lærer i arbeidet videre til de øvrige medlemmene i organisasjonen.

”Virkeligheten består av sirkler, men vi ser rette linjer”, hevder Peter M. Senge (1991). Han framhever nødvendigheten av at vi forstår hvilke prosesser som virker inn på alle våre handlinger. I sin framstilling av teorien om lærende organisasjoner påpeker Senge at den lineære modellen som stammer fra måten språket vårt er bygget opp på, også påvirker oss i retning av en lineær synsmåte. Jeg ser det som viktig at rektor har et godt teoretisk ståsted for å kunne være bevisst sitt eget og lærernes kunnskaps- og læringssyn, samt kunne analysere og reflektere over egen praksis.

Det kan nå være interessant å finne ut hvordan man blir en lærende organisasjon. Jeg vil derfor redegjøre videre for ulike teoretiske tilnærminger til organisasjonslæring med vekt på tidlige bidragsytere som Argyris & Schön, Senge og Nonaka & Takeuchi.

3.3 Organisasjonslæring

Utviklingen i skolen de senere årene har gått i retning av læring som bygger på praksis og aktørenes erfaringer, målrettet erfaringslæring eller lærende organisasjoner som systematisk utvikler sin organisasjon i et langsiktig perspektiv (Tiller 1986, St.meld.nr.30 2003-2004). Organisasjoner kan ikke lære, bare menneskene innad i dem kan lære. Ved å koble sammen disse menneskenes erfaringer og kunnskaper slik at de kan danne grunnlaget for ny kollektiv atferd, kan vi si at organisasjoner lærer (Jacobsen & Thorsvik 2002:337). Innen forskningen

har interessen for hvordan man kan anvende praksisfellesskapet og arbeidslivet som læringsarena økt raskt (Lave & Wenger 1991, Wenger 2004).

3.3.1 Rasjonell, erfaringsbasert læring - Cyert & March

Hva er så en lærende organisasjon? Alt i 1963 ble begrepet organisasjonslæring brukt av James G. Cyert (Roald 2000). Han var opptatt av hvordan ytre påvirkning førte til tilpasning innad i organisasjonen, og at nye regler og rutiner ble utformet for å gjenopprette stabiliteten. Han påpeker betydningen av erfaring for læringsprosessen. Senge(2004) er mer opptatt av hvordan læring skjer i det kollektive og er rettet mot en beredskap i framtiden. At organisatorisk læring er en prosess der man avdekker og korrigerer feil, er Argyris & Schön sin oppfatning (1978). Tilnærmingene vektlegger ulike aspekter ved læringsprosessen, men de har det til felles at både det enkelte individ og organisasjonen må tilegne seg kunnskap. Vi kan se at læring har funnet sted når atferden endrer seg.

3.3.2 Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring - Argyris & Schön

Argyris har i samarbeid med Schön (1978) utarbeidet en teori om enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. Ved enkeltkretslæring er man opptatt av å avdekke og korrigere konkrete feil for å opprette stabilitet, mens systemet forblir det samme som før. Dobbeltkretslæring er læring på et høyere nivå der man setter spørsmål ved underliggende verdier og normer, og der målene kan endres. Enkeltkretslæring er nødvendig for å opprettholde den daglige driften i en organisasjon, mens dobbeltkretslæring er nødvendig ved tilpasnings- og omstillingsarbeid (Baklien 1987). Deuterolæring er hvordan man skal lære seg å lære, læring av høyere orden som også impliserer metalæring; en læring ved siden av den formelle læringen. I denne læringsformen er aktørene opptatt av å reflektere over og prøve ut tidligere læringserfaringer slik at så mye som mulig av læringsprosessen kan bli bevisstgjort. Argyris & Schön (Ibid) er opptatt av at medlemmene i en organisasjon ofte gir uttrykk for handlingsteorier som er sosialt akseptable, mens det de gjør i praksis er noe annet. Disse to handlingsteoriene kaller de uttrykt teori (espoused theories) og bruksteorier (theories-in-use). De sistnevnte er ofte tause og ikke-artikulerte. For å kunne endre bruksteoriene, er det

nødvendig med dobbeltkretslæring. Dialogen blir derfor viktig for å oppnå enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring

3.3.3 Den lærende organisasjon – Senge

Lærende organisasjoner ble en viktig gren innen organisasjonsteorien på 1990-tallet, med vekt på Peter M. Senge sin bok *The fifth disiplin*, som fikk stor internasjonal oppmerksomhet. Senge hadde sine røtter i Argyris sin teori, men han var mer opptatt av læring knyttet til forventninger enn av erfaring. Hovedbudskapet til Senge er den systemiske tenkningen der alle funksjoner og oppgaver innad i organisasjonen må ses på som en del av helheten. I sin definisjon av en lærende organisasjon tegner Senge et bilde av en organisasjon hvor de fleste ønsker å arbeide. Dette kan være noe av årsaken til at hans teorier har fått så stor gjennomslagskraft.

En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet. Og hvordan de forandrer den (Senge 2004:18).

En lærende organisasjon kjennetegnes ved en bevisst omforming av organisasjonen og en kultur for kontinuerlig læring. Individuell og kollektive handlinger som skaper utvikling, kreativitet og framskritt vil være sentrale (Hustad 1998). I følge Senge (2004) er det nødvendig å mestre fem disipliner for håndtere de utfordringene organisasjonene står overfor.

1 Personlig mestring

Læring er avhengig av hvert enkelt individs vilje og evne til å lære. Utvikling forutsetter at enkeltpersoner utvikler seg gjennom å lære nye ferdigheter og kunnskaper. Individuell læring gir imidlertid ingen garanti for organisasjonsmessig læring, men er en viktig forutsetning.

2 Mentale modeller

Våre virkelighetsbilder og vår tankegang er preget av de grunnleggende antagelsene som våre mentale modeller er forankret i. Disse oppfatningene er bestemmende både for hvordan vi ser på verden og hvordan vi handler. For å kunne vurdere våre egne mentale modeller må vi bli bevisst hvordan de påvirker vårt syn og våre handlinger innad i organisasjonen. Ofte fører ikke vellykkede tiltak til noen endringer i organisasjonens

handlingsmønster. Årsaken til dette er ikke noe manglende ønske om framskritt, men at de mentale modellene hindrer oss, hevder Senge. Gjennom felles drøfting og refleksjon kan man endre og prøve ut nye mentale modeller som kan danne grunnlag for endring og utvikling.

3 *Felles visjon*

En felles visjon er et bilde på hva vi ønsker med vår organisasjon; et felles bilde på framtiden, eller målet ved våre handlinger. Denne visjonen blir skapt gjennom en prosess hvor de enkeltes verdier blir synliggjort for de andre, og man søker å skape en vi – følelse som er viktig for oppslutningen rundt organisasjonen. Visjonen er viktig for å inspirere medarbeiderne til å eksperimentere, gi rom for å prøve og feile for derigjennom å utvikle ny kunnskap. Disse prosessene må kunne springe ut fra gruppefellesskapet og ikke være toppstyrt.

4 *Gruppelæring*

For å kunne danne seg et bilde av helheten i en organisasjon er det viktig å arbeide i grupper der man i fellesskap kan reflektere seg fram til ny kunnskap og skape grunnlag for endrede handlingsmønstre. Dette gir ny innsikt som man ikke kan oppnå på egenhånd, men som kan føre til kollektiv læring. I denne sammenhengen er tillit og åpenhet en forutsetning for utveksling av informasjon og erfaringer. Tilliten må være bygget på felles verdier og målsetninger, og er en forutsetning for at man skal oppnå dialog og ikke diskusjon. Diskusjonen er preget av framsetting av egne argumenter og forsvar av disse, mens dialogen er basert på lytting og utprøving av egne oppfatninger med et ønske om å få ny innsikt.

5 *Systemtenkning*

I den femte disiplinen som systemtenkningen kalles, knyttes alle de foregående elementene sammen til en helhet. Senge poengterer vår vane med å tenke lineært, mens systemtenkning forutsetter en sirkulær tenkning hvor ulike variabler påvirker hverandre. Ved å tenke helhetlig kan man lettere se sammenhenger i egen organisasjon, og kan forstå hvordan ulike hendelser henger sammen. Det forutsetter også at man ser seg selv som en del av helheten som både kan påvirke og påvirkes. Dette medfører vi ikke kan skyve alt ansvar for ulike problemer over på andre, men selv aktivt kan bidra til å skape løsninger. Senge anser systemtenkningen som den viktigste av de fem disiplinene for å fremme læring.

3.3.4 Læring som prosess - Nonaka & Takeuchi

Nonaka & Takeuchi (1995) er opptatt av hvordan man utvikler kunnskap i organisasjoner som en vekslevirkning mellom innsikt i praksis og teoretisk refleksjon. De vektlegger den tause kunnskapen som finnes inni hodene våre, men som ikke har blitt satt ord på fordi man ikke en gang er klar over at man har denne kunnskapen. Vi gjør de samme handlingene gang på gang fordi de fungerer, men vi er ikke lenger klar over hvordan vi i utgangspunktet kom fram til denne atferden. For at læring skal skje, må man formidle denne kunnskapen. Nonaka & Takeuchi (1995) skisserer fire ulike former for kunnskapsutvikling:

1. **Sosialisering** - Fra taus til taus kunnskap

Proessen starter med, en ikke-verbal kunnskap basert på deltakelse og opplevelse.

2. **Kombinering** – Fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap

Informasjon som allerede er tilgjengelig i organisasjonen spres ved at ulike informasjonskilder settes sammen. Informasjonen i denne prosessen er hovedsakelig verbal, men kan også være skriftlig.

3. **Eksternalisering** – Fra taus til eksplisitt kunnskap

Gjennom samhandling og dialog blir den tause kunnskap gjort eksplisitt i en dynamisk prosess.

4. **Internalisering** – Fra eksplisitt til taus kunnskap

Den tause kunnskapen som har blitt gjort eksplisitt, tas i bruk av medlemmene i organisasjonen. Den eksplisitte kunnskapen møter individets tause kunnskap i en slags syntese, og kan bli til ny taus kunnskap.

De to første formene for kunnskapsutvikling skjer i alle organisasjoner, mener Nonaka & Takeuchi (Ibid). Dersom man kan fremme eksternaliserings- og internaliseringsprosessen, vil man kunne skape en læringsspiral der eksplisitt og taus kunnskap forsterker hverandre. For å skape gode læringsprosesser, blir rektors fremste oppgave å skape systemer som bidrar til at den tause kunnskapen blir artikulert og gjort eksplisitt, og systemer som bidrar til at den eksplisitte kunnskapen blir tatt i bruk slik at den kan bli en integrert del av medlemmenes tause kunnskap.

Jeg vil avrunde denne teoridelen med noen betraktninger om organisasjonslæring hentet fra Sølvi Lillejord (2003). Utviklingen av en lærende organisasjon er ikke noe man bare kan

planlegge for så å gjennomføre. Å være en lærende skole er ikke en tilstand man oppnår, og så forblir man der. Det er et arbeid som foregår hele tiden. Selv om ny kunnskap gjør oss mer handledyktige, innebærer organisasjonslæring å kunne leve med det uferdige og stadig være på vei. Man glemmer lett hvor tids- og arbeidskrevende prosessen er, og hvor mange utfordringer man møter.

3.3.5 Kritiske perspektiv på organisasjonslæring

At skolen skal være en lærende organisasjon, har lenge vært et tema. Mange har argumentert for en hverdagslæring som virkemiddel for å forbedre skolens virksomhet og kvaliteten på arbeidet (Tiller 1990). I st.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, legger skolemyndighetene stor vekt på utviklingen av en lærende organisasjon for å øke kompetansen og kvaliteten i skolen, men det ligger lite forskning til grunn for deres sterke vektlegging av målet om at skolen skal være preget av en læringskultur; ”*Vi har imidlertid hatt lite kunnskap om hvorvidt det faktisk er slik at lærende skoler oppnår positive og målbare resultater i arbeidet med elevene*” (UFD 2005:12). Læringslaben utførte høsten 2004 en undersøkelse ved videregående skoler på oppdrag fra departementet med tittelen: Utvikling av skolen som en lærende organisasjon? Undersøkelsen er imidlertid svært liten og karakteriseres som kun ”*et spadestikk*” (*Ibid*).

Utvikling av skolen forutsetter at man omskoles, som jeg har vært inne på tidligere, men rollene må også endres. Man kan ikke utelate den ene framfor den andre, for de står i et gjensidig forhold til hverandre. *Ledere som tar utgangspunkt i at nye roller krever nye ferdigheter og omvendt, har mye bedre utsikter til å lykkes. Men forandringer vil også endre maktforholdene og undergrave eksisterende avtaler og tidligere overenskomster. Og på et enda dypere plan vil forandringer gripe inn i dyptliggende symbolske overenskomster og rituelle atferdsmønstre. Under overflaten vil organisasjonens sosiale vev begynne å rakne, og dette vil true både lenge innarbeidede tradisjoner og rådende kulturelle mønstre og skikker.* (Bolman & Deal 2002:330-331) Med dette som utgangspunkt kan det være fristende å spørre seg om læring i organisasjoner egentlig er mulig.

Læring er noe vi gjør hele tiden, men vi må lære å gjøre de riktige tingene; det som er riktig for vår organisasjon. For å oppnå denne læringen, er det nødvendig med refleksjon over sterke og svake sider ved egen praksis. Det er ikke tilstrekkelig å kun rette opp feil, men man må

også vurdere om mål og holdninger er hensiktsmessige for det man ønsker å oppnå. Argyris & Schön kaller dette dobbeltkretslæring (1996). Å tilegne seg denne nye kunnskapen er imidlertid ikke tilstrekkelig, man må også gjøre den til sin egen slik at den blir tatt i bruk. Dette forutsetter at skolen gir tid og rom for at en slik utvikling skal kunne finne sted.

En av hindringene for å utvikle en lærende organisasjon kan være lærernes individuelle arbeid i klasserommet, hevder (Lillejord 2003), men dette må også gjelde rektorene. De små og mellomstore skolene har ofte bare en eller to personer i ledende stillinger. Mulighetene til å kunne utvikle en systematisk refleksjon over egen praksis blir derfor liten. En av forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon er, ifølge Senge (2004), at aktørene arbeider i grupper eller team som har utfyllende kompetanse. Skolens hverdag må derfor omstruktureres slik at alle medarbeiderne inngår i et team, også rektor. Arbeidet er påbegynt som et resultat av skolereformene, men de er på langt nær gjennomført.

Erling Lars Dale (1999) hevder at skolen må utvikle egne teorier for organisasjonslæring. For å kunne utvikle utdanningssektoren i den retningen trenger de organisasjonsdidaktikk. Som arbeidsorganisasjon trenger de planer for hvordan de skal samordne sine aktiviteter rettet mot refleksjon, vurdering av eget og andres arbeid, etablering og utvikling av fagfora, samt diskusjoner omkring skolens mål, altså organisasjonslæring. Skolen kan mye om didaktikk rettet inn mot undervisning, men de mangler et formalisert grunnlag for organisasjonslæring og et eget fagspråk. For å oppnå profesjonalitet og organisasjonsutvikling trenger utdanningssektoren et felles vokabular av begreper. Et slikt metaspråks grunnleggende funksjon består i mulighet til å distansere seg fra handlingstvingen slik at man kan reflektere over praksis. Handlingstvang innebærer at oppmerksomheten er rettet mot å ha kontroll over situasjonen og gjennomføringen av de arbeidsoppgaver man står overfor.

Er begrepet lærende organisasjoner en organisasjonsoppskrift på reise, slik Røvik (1998) beskriver nye modeller for endring og utvikling av organisasjoner som oppstår med jevne mellomrom? I boka *Moderne organisasjoner*, legger han spesielt vekt på hvordan medarbeidersamtalen og målstyringskonseptet har fått en verdensomspennende utbredelse. Modellene har det til felles at de får stor oppmerksomhet og sprer seg hurtig rundt i den industrialiserte verden. Spørsmålet man bør stille seg når man står overfor en slik organisasjonsoppskrift, er om dette er et nytt motefenomen, eller om det virkelig kan ha en gunstig effekt på vår organisasjon.

Det kan stilles spørsmål om en slik organisasjonsoppskrift basert på næringslivets erfaringer og dets teoriforståelse, vil kunne anvendes i skolen. Skolen som organisasjon skiller seg ut fra næringslivet på to vesentlige områder. På den ene side er skolen stilt ovenfor uklare og tvetydige mål, i motsetning til næringslivets klare produksjonsmål. På den andre siden skal den levere et ”produkt” som egentlig er eleven, men som må sies å være kunnskapstilegnelsen, sosialiseringen og danningen. Dette produktet er svært vanskelig å bestemme kvaliteten av. Ved å måle det i karakterer oppnår man et kvantifiserbart resultat, men dette er en usikker indikator på måloppnåelse (Karlsen, 2002:137-138). De verdier som skolen bestreber å nå i sitt virke, skiller seg i stor grad fra det som ligger til grunn for næringslivets virksomhet; mest mulig profitt til eierne og de øvrige aktører i organisasjonen.

Knut Roald (2000) mener at organisasjonsutviklingsteoriene fra 1970 og 1980-tallet fokuserer på systematiske virkemidler for måloppnåelse og produksjon som er dårlig tilpasset skolen. Individuelle avvik og uenighet blir blant annet betraktet som ”*patologiske fenomen*”. Teorier om lærende organisasjoner egner seg bedre til å finne et grunnlag for utvikling i skolen. Den prosessorientering som forutsettes for å kunne løse oppgaver og utfordringer er nødvendig, og skaper de beste forutsetningene for å bli en lærende skole, men den kan ta for mye tid å gjennomføre de brede dialogene. Mange situasjoner og oppgaver vil heller ikke egne seg til å løses ved en slik fremgangsmåte.

Et kjennetegn ved kunnskapsorganisasjoner som skolen er den vitale betydningen av at aktørene i systemet identifiserer problemene selv og setter i verk tiltak, ikke som et endringsverktøy innført av autoriteter på et høyere nivå. En forutsetning for at vi skal oppnå læring er at vi forstår målet eller hensikten ved våre aktiviteter. Ved å følge ytre teknikker og verktøy kan vi oppnå en instrumentell læring. Utfordringen blir derfor at skolen etablerer en metode for læring gjennom spørrende, undersøkende og problemløsende atferd som Argyris & Schön kaller produktiv læring. Derfor kan ikke produktiv organisasjonslæring følge en mål-middel-modell, den må skje ved hjelp av *undersøkelser* (Argyris & Schön 1996:30). Læring i kunnskapsorganisasjoner bygger på prosessforståelse og vil derfor i hovedsak handle om innhold, i mindre grad om form (Lillejord 2003:219).

3.4 Ledelse i lærende skoler

Som forståelsesramme for min redegjørelse om ledelse i lærende, legger jeg til grunn at skolen forutsettes å utvikle seg til en lærende organisasjon, og hva som blir rektors rolle.

Mange ledere uttrykker mangel på tid til refleksjon i en hektisk og oppstykket hverdag. Denne anekdoten beskriver ulikheter ved kulturen i USA og Japan, sier noe om ledernes og kollegaenes syn på tid.

Når en leder i en amerikansk organisasjon går rundt og er travelt opptatt, kvier vi oss for å forstyrre eller avbryte vedkommende. Vi avventer heller til han har satt seg ned med å komme med våre spørsmål, for da har han ikke noe viktig å ta seg til. I Japan forstyrres man ikke en leder som sitter i ro for seg selv, vedkommende er opptatt med å tenke. Det er i dette øyeblikk man har tid til stille refleksjon. Når lederen vandrer omkring i bedriften, er han tilgjengelig, og kan forstyrres med spørsmål og andre henvendelser (Senge 2004:304).

Dersom vi skal sammenligne våre virksomheter med organisasjoner i USA, er det grunn til å spørre om dette er en kulturell norm som vi har akseptert, eller om vi kan finne tid til å tenke og reflektere. Hvordan kan rektor i en hektisk hverdag rydde tid og rom for sin egen læring?

I en forandringsprosess blir ofte ledere bedømt etter hvor travle de virker, ikke hvilke resultater de legger fram. Det operasjonelle, det aktive og det praktiske blir høyest verdsatt. Å være stille, reflekterende og strategiske blir sett på som luksus (Grødal 1990). En sterk rasjonalistisk orientering i samfunnet gir forventninger om effektivitet og modernisering av organisasjoner (Røvik 2004). En god leder vil derfor måtte framstå som en rasjonell og handlekraftige person. Kanskje er det slik som Grødal hevder, at *du blir målt på hvor ofte du beveger hender og føtter, mer enn hvor dyktig du er til å se fremtiden for deg og slik sette inn kreftene der de skal settes inn* (Grødal 1990).

3.4.1 Et endret syn på ledelse

Jeg har tidligere i kapitlet drøftet ulike perspektiv på organisasjoner og kommet fram til at skolen må betraktes som en kunnskapsorganisasjon. Vilklårene for og prosessene i skolen kommer imidlertid på flere områder i konflikt med dets byråkratiske oppbygning. Utviklings- og læringsprosesser krever stor fleksibilitet og evne til prøve ut og endre prosedyrer. I byråkratiet blir mål og regler fastsatt av den strategiske ledelsen som ikke er en del av organisasjonen, men som sitter i departementet. For at grunnplanet i organisasjonen skal ha noen innflytelse på disse målene, er de avhengige av at informasjonene kommer fram og blir tatt til følge. Kommunikasjonslinjen er styrt fra toppen. På grunn av de store informasjonsmengdene fra grunnplanet, blir informasjonen bearbeidet og komprimert. Denne silingen medfører at det er vanskelig å nå fram med nye ideer og endringsforslag fordi informasjonen kan bli silt ut, eller av andre grunner forkastet (Hustad 1998). En kunnskapsorganisasjon er avhengig av raske tilbakemeldinger for kunne prøve ut og utvikle sin kunnskap. Departementet må derfor gi den enkelte skole stor autonomi bygget på tillit til deres fagkunnskap som profesjon. Så lenge vi mangler en organisasjon tilpasset en skole som skal støtte læringsprosesser, gir vi dem som ønsker å restaurere og bringe tilbake mer av det gamle, lett spillerom, hevdet Dewey i sin tid (Lillejord 2003:228). Lederskap i byråkratiske organisasjoner har tradisjonelt vært å påse at reglene blir fulgt. Kravene til ledere i kunnskapsorganisasjoner må i større grad dreie seg om relasjoner, samhandling og læringsprosesser.

Vi trenger et nytt syn på ledelse med relasjon til visjonen om en lærende organisasjon, hevder Peter M. Senge (2004). Lederen er ikke lenger det sterke mennesket som fastsetter hvilken retning organisasjonen skal gå, men en person som er konstruktør, forvalter og lærer. Å initiere, inspirere og holde liv i visjonen om en lærende organisasjon er lederens viktigste oppgave.

Evnen til å tilpasse seg kravet fra omgivelsene innebærer ikke at man stadig må utføre flere arbeidsoppgaver. ”Å lære å oppdage langsomme, gradvise prosesser krever at vi senker vårt frenetiske tempo og vier oppmerksomhet, ikke bare til dramatiske hendelser, men også til det mer subtile” (Ibid:29). Som rektor står man overfor en svært kompleks situasjon som krever allsidige kunnskaper, egenskaper og ferdigheter. Sølvi Lillejord (2003) er opptatt av at rektor ikke kan forventes å sette i gang utviklingsprosesser samtidig som man skal løse alle de

oppgavene man har fra før. I en organisasjon under utvikling må man imidlertid også lære å leve med det uferdige. Målet må være å finne nye måter å kunne hankses med sin hverdag på. Ved å delegerer rutinepregede oppgaver til andre, kan rektor konsentrere seg om det som er selve fagligheten, det pedagogiske arbeidet (Ibid). I det engelske språket har vi et skille mellom "management" og "leadership" som man kan se som en parallell til pedagogisk og administrativ ledelse. Administrasjon (management) er det daglige praktiske arbeidet som blir utført i samsvar med regler og rutiner. Ledelse (leadership) er det sosiale samspillet med omgivelsene og aktørene i organisasjonen sett som *problemløsende, målformulerende og språkskapende kommunikasjon* (Wadel 1997).

3.4.2 Fra monologisk til dialogisk ledelse

Tradisjonelt kan man si at lederen allment hadde et monologisk syn på ledelse. Det meste av informasjonen ble formidlet til ham eller henne slik at de visste hvordan saker og ting hang sammen. Dette satte dem i en posisjon hvor de visste hva som skulle gjøres, og kunne fortelle det til andre. Lederne hadde på en måte både definisjons- og fortolkningsmakt (Lillejord 2003:179). De hadde både kontroll og makt over hvilken informasjon som ble formidlet til de ansatte. Lederens oppgave var å snakke *til* de ansatte selv om han som rektor ble betraktet som "fremst blant likemenn". Sølvi Lillejord (Ibid) hevder at selv om mye har skjedd i skolen de siste 20 årene, brukes mye av fellestiden til å informere de ansatte om administrative spørsmål. Fellestiden burde kun benyttes til oppgaver som er så komplekse at de bare kan løses i fellesskap. Et eksempel på en slik kompleks oppgave er hvordan den faglige vurderingen av arbeidet i skolen bør foregå.

Dagens leder må bruke tid på å bygge relasjoner og utvikle gode læringsfellesskap. Deres rolle som tilrettelegger av skolens læringsprosesser fordrer andre kommunikative ferdigheter; et dialogisk perspektiv på ledelse som er knyttet til samspill mellom organisasjonenes aktører, hvor alle stemmer kan bli hørt. Ved å se ledelse i dette perspektivet, blir ledelse noe som foregår mellom ledere og ledede i en organisasjon (Wadel 2002:81). Pedagogisk ledelse er knyttet til læring, og er derfor sentral i organisasjonsutvikling og organisasjonsendring. Mange av de ulike begrepene knyttet til ledelse har sin forankring i privat sektor, men bare pedagogisk ledelse kan knyttes til skolen. Ledere i skolen har behov for kunnskap om læring og læringsprosesser på individuelt og organisasjonsmessig nivå, for å kunne initiere, tilrettelegge og støtte opp rundt læringsarbeidet. Rektor må bli en læringsleder som kan

anvende sine kunnskaper til å lære fra seg, men som også kan legge grunnlaget for mottakerferdigheter hos den som skal lære ved etablering av samhandlingsmuligheter (Ibid:75). Læringsledelse er noe som foregår både på det formelle og det uformelle plan i organisasjonen. I en lærende organisasjon vil det ofte være mange uformelle læringsledere som for eksempel i praksisfellesskap. Skoleleders oppgave blir å samordne formell og uformell læringsledelse til beste for organisasjonen. Ut fra dette rammeverket vil jeg definere ledelse som *en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir* (Møller & Fuglestad 2006:30). I kraft av sin stilling, regulert gjennom lover og regler, har rektor makt til å styre andre med belønning og tvang. Det finnes imidlertid andre former for makt i organisasjonen som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.3 ”Ledelse og praksisfellesskap”.

3.4.3 Distribuert ledelse

Det individuelle perspektivet på ledelse som har stått sterkt i forskningen tidligere, har blitt utfordret av at man ikke har funnet noen sammenheng mellom lederatferd og organisasjonens resultater. Årsaken til dette kan være at ledelsesprosesser er komplekse, interaktive og kontekstavhengige (Sørhaug 2004:173). I tråd med disse funn har fokus, dreid mot et mer kollektivt syn på ledelse, som noe som skjer i samhandling mellom mennesker. Peter Gronn (Møller & Fuglestad 2006:180) er opptatt av at ledelsesoppgaver er delt mellom flere personer i en distribuert ledelsespraksis.

James Spillane og hans kollegaer (Ibid) har også laget en teoretisk ramme omkring begrepet distribuert ledelse. De er spesielt opptatt av funksjoner ved pedagogisk ledelse som de konkretiserer ut fra handlinger på gruppenivå og skolenivå. I en senere artikkel framhever de at ledelsespraksis er noe som framstår i et samspill mellom mennesker og deres omgivelser.

Viktige funksjoner ved pedagogisk ledelse er blant annet:

- Utvikling av en pedagogisk visjon
- Utvikling av en skolekultur og fellesskap mellom kollegaer som er preget av tillit samarbeid og vektlegging av gode faglige prestasjoner

Tre engelske forskere har gått igjennom litteratur om distribuert ledelse og har kommet fram til tre karakteristiske trekk ved distribuert ledelse:

1. Lederskap som: *an emergent property of a group or network of interacting individuals*....
2. *Distributed leadership suggests openness of the boundaries of leadership*.....
3. *Varieties of expertise are distributed across the many, not the few* (Ibid).

3.4.4 Ledelse i et samhandlingsperspektiv

Flere tegn tyder på at det har blitt et nytt perspektiv innenfor teorier om ledelse der samhandling og relasjonelle aktiviteter har kommet mer i fokus. Ledelse handler om gjennom *handling* å konkretisere normer, verdier og samhandlingsprosesser som skal være rammen rundt arbeidet (Wadel 1997:61). Det blir viktig å komme fram til en felles kontekst for samhandling; ”slik gjør vi det her”.

Etienne Wenger (1998) er også opptatt av å forstå det kollektive aspektet ved ledelse. Organisasjonens aktører kan delta i samhandlingsgrupper som han kaller praksisfellesskap. Innad i disse fellesskapene foregår det en intern ledelse. Ledelse er noe som foregår på flere nivå i virksomheten. Den er distribuert. Læring er en forutsetning for utvikling av organisasjonen. De uformelle lederne leder læringsprosessene i praksisfellesskapene og er en essensiell faktor at de skal lykkes i sitt arbeid. For at praksisfellesskap skal utvikle seg, er det tre dimensjoner ved praksis som må være til stede: felles aktivitet, gjensidig engasjement og et felles repertoar. Teorien om praksisfellesskap vil danne bakteppe for min videre drøfting av empirien. I neste kapittel vil jeg redegjøre nærmere for sentrale begreper knyttet til sosiale læringsteori, situert læring og praksisfellesskap (Wenger 1998).

Kap. 4 Teoretisk perspektiv på praksisfellesskap

*”Jeg elsker å lære,
men hater å bli undervist”.*

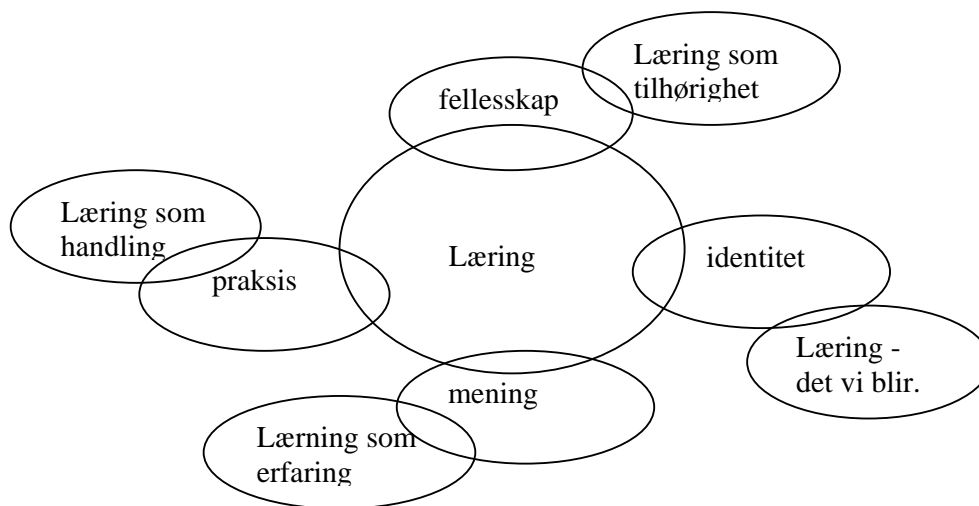
Winston Churchill

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan skolens aktører inngår i ulike praksisfellesskap sett i et læringsperspektiv. For at det skal kalles et praksisfellesskap må medlemmene være involvert i en felles virksomhet, ha et gjensidig engasjement og ha et delt repertoar. Medlemmene i disse praksisfellesskapene vil ”forhandle” om ledelse, mening og verdier, og vil derfor være viktige premissleverandører for hvilke kriterier som vil være gjeldende i skolekulturen. Dette være seg i positiv eller negativ retning. Skoleledelsens håndtering av meningsbrytningen i de ulike fellesskapene vil kunne skape grunnlag for utvikling dersom mangfoldet blir hørt. Deres oppgave vil bestå i å være forhandlere mellom disse praksisfellesskapene, og legge til rette for læring og en felles virksomhet. En viktig forutsetning for å kunne fungere adekvat som forhandlere er ledernes evne til å kunne kommunisere.

4.1 En sosial læringsteori

Praksisfellesskap er noe vi alle kan kjenne oss igjen i. Vi deltar i ulike praksisfellesskap hjemme, i jobbsammenheng og på andre områder. Hvilke praksisfellesskap vi deltar i vil endre seg i takt med vårt liv. Vår posisjon i praksisfellesskapet vil også avhenge av vårt engasjement og vår tilknytning, og det vil variere over tid. Etienne Wenger framhever at læring skjer i de fleste sammenhenger, men hva vi lærer er ikke alltid det som var planlagt eller forutsett. Styrken i konseptet med praksisfellesskap ligger i dets familieritet og at det bygger på en sosial læringsteori. En slik teori om læring må derfor inkludere ulike komponenter som karakteriserer sosial deltakelse som en kunnskaps- og læringsprosess (Wenger 1998).

En sosial læringsteori



Figurer 4.1. Komponenter i en sosial læringsteori

Wenger 1998:5

Mening: Vår evne til meningsforhandling gjennom en kontinuerlig prosess som gjør vår opplevelse av vårt liv og vår verden meningsfull.

Praksis: En felles sosial og historisk kontekst som gir grunnlag for gjensidig engasjement og deltakelse.

Felleskap: En sosial kontekst hvor vår virksomhet anses som verdifull og vår deltakelse blir anerkjent som kompetent.

Identitet: Våre læringsaktiviteter i fellesskapskonteksten vil skape vår personlige historie og endrer hvem vi er.

De ulike elementene vil være gjensidig forbundet med hverandre. Praksis er alle de aktiviteter som foregår i en sosial og en historisk kontekst som gir struktur og mening til det vi gjør (Ibid:47). Lærere og skoleledere utvikler gjennom sin deltakelse i skolens daglige liv egne handlingsmønstre, hvordan de skal forholde seg til hverandre, og måter å kommunisere og forstå sine egne og andres erfaringer på. Skolens aktører interagerer med de andre medlemmene og med omverdenen og skaper gjennom disse relasjonene mulighet for å lære av hverandre. Å engasjere seg i praksis vil alltid involvere hele mennesket med dets handlinger

og dets kunnen. Gjennom denne kollektive læringen, blir aktørene etter hvert deltakere i ulike praksisfellesskapet (Møller & Fuglestad 2006:162).

Tilværelsen er avhengig av at vi har en opplevelse av mening i vårt daglige liv, at vi deltar i, og skaper situasjoner som gir oss mening. Vårt engasjement i livet og i vår praksis vil danne mønstre som vi stadig gjentar og som gir oss en opplevelse av mening. Daglig spiser vi lunch med våre kollegaer og engasjerer oss i nye samtaler selv om vi har gjort dette utallige ganger før. Vi opplever en kjent og meningsfull situasjon som vi ønsker å gjenskape i en ny situasjon, nye inntrykk og en ny opplevelse. Vi skaper meninger som utvider, omdirigerer, forkaster, omfortolker, modifierer eller bekrefter – kort sagt, reforhandler - de meningshistoriene de er en del av (Wenger 1998:52-53, min oversettelse). Bare det å leve forutsetter derfor en konstant meningsforhandlingsprosess. Meningsforhandling er en prosess som gjør at vi opplever verden og vårt engasjement i verden som meningsfullt. Prosessen er aktiv og produktiv og forutsetter deltakelse og kollektiv erfaring hvor språket er en viktig faktor. Mening oppstår ikke i et vakuum hos oss selv eller i verden, men er involvert i en gi – og – ta situasjon mellom oss og verden omkring oss. Det er en dynamisk relasjon av det å leve i verden. Gjennom en stadig mer engasjert deltakelse i praksis vil det man lærer få mening. Mening er således ikke en gitt størrelse ved verden, men noe som vil utvikle seg i den daglige deltagelse.

Mennesket konstruerer sin identitet i sosiale fellesskap. Gjennom de aktiviteter man engasjerer seg i, definerer man hvem man er. Alle mennesker vil være engasjert i mange ulike praksisfellesskap, hjemme, på arbeid og sosialt. De vil ha ulik betydning for oss, og vil derfor være avgjørende for hvilke posisjoner vi innehar. Hvilke praksisfellesskap vi deltar i og hvilken posisjon vi har, vil endres etter hvilken kurs livene våre tar. Antony Giddens (1984) har et individuelt syn på identitet, og vektlegger i større grad individets evne til selvrefleksjon. Identitet utvikles på grunnlag av historien du forteller om deg selv. Fortellingen er knyttet til tid, sted og hvilket publikum man har. Menneskets handlinger i en kulturell praksis er fokus for Pierre Bourdieu (1995). Habitus, individets vaner og nedarvede disposisjoner, er avgjørende for hvordan individet klarer å posisjonere seg i det feltet de er engasjert i. Gjennom denne kampen endres eller utvides den kulturelle og sosiale kapitalen slik at habitus endrer seg, og dermed grunnlaget for våre oppfatninger, vårt tankesett og våre handlinger.

Vår identitet er knyttet til deltakelse i ulike praksisfellesskap, men i følge Jorunn Møller (2004) har vår identitet blitt sterkere knyttet til jobben i det postmoderne samfunn. Deltakelse i praksisfellesskap i jobbsammenheng er derfor av stor betydning fordi det gir individet en mulighet for å utvikle en deltakeridentitet. Begrepet uttrykker den personlige og den sosiale opplevelsen av å være medlemmer i et fellesskap (Wenger 1998:56).

Identitet er under stadig utvikling og er tidsbestemt. Alle individer har sine egne læringsbaner som skaper en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid (Ibid:154). Spesielt viktig for å oppnå læring er de læringsbanene som kobler sammen ulike praksisfellesskap. Det enkelte individs læringsbane vil være bestemmende for hvilken kunnskap man anser for å være viktig og meningsfull. Læring er derfor ikke kun å lære noe nytt, men er også identitetsskapende. Den gir mening til medlemmenes engasjement gjennom den identitet de utvikler. Alle skolens aktører utvikler sin yrkesidentitet ved å delta i det daglige livet på skolen sammen med de andre. En slik deltakelse fører til at de utvikler en måte å være på, måter å kommunisere og forstå skoleerfaringer på, som de deler med de andre øvrige deltakerne i skolens hverdag (Møller & Fuglestad 2006:161). Innen den sosiale rammen for samhandling som arbeidet deres gir mulighet til, har de utviklet praksisfellesskap av ulik art.

4.2 Praksisfellesskap – Wenger

Wenger ser organisasjonsutvikling som en læringsprosess. De ulike aktørene i organisasjonen samhandler med hverandre og deltar i ulike praksisfellesskap innad i virksomheten. Ved å binde sammen praksis og fellesskap får vi en mer håndterlig karakteristikk av praksis, hevder Wenger (1998:72), fortrinnsvis ved å atskille det fra mer uhåndterlig begrep som kultur, aktivitet eller struktur. For å skape en sammenheng mellom praksis og fellesskap, er tre dimensjoner nødvendig for at man skal kunne kalle det et praksisfellesskap (Ibid). De tre praksisdimensjonene er:

- a) gjensidig engasjement,
- b) felles oppgaver,
- c) delt repertoar.

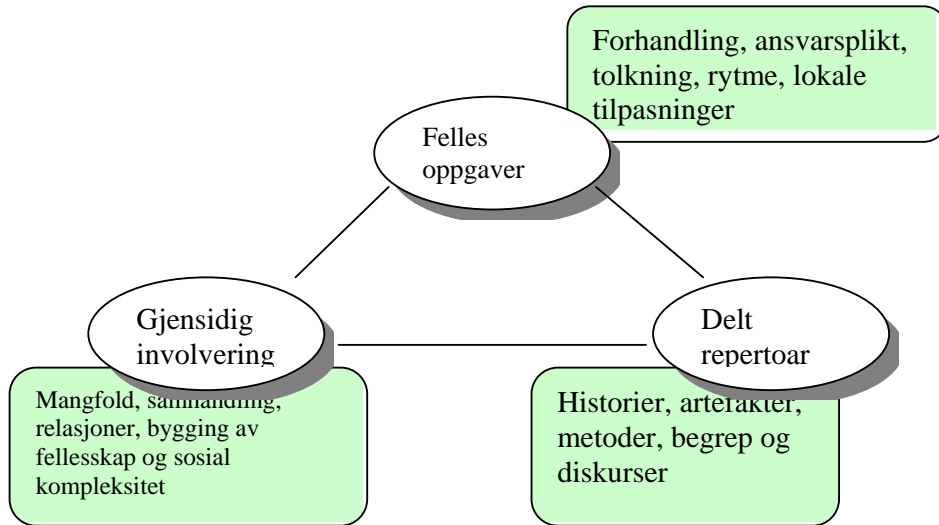


Figure 4.2 De tre praksisdimensjonene i praksisfellesskap

Wenger 1998:73

- a) *Gjensidig engasjement* i praksis forutsetter at medlemmene opplever tilhørighet til fellesskapet, for at de skal engasjere seg omkring løsningen av felles oppgaver som er av betydning for dem. Praksisfellesskap har visse likhetstrekk med nettverk, men kjennetegnes mer av bånd som er knyttet sammen enn av nettverk av relasjoner hvor informasjonen kan flyte fritt. Deltakelse i et praksisfellesskap kan sies å være både homogent og heterogent. Felles kompetanse og lik utdanning vil gjøre medlemmene relativt homogene, men de er heterogene i kraft av å være ulike individer med ulike erfaringer. Å gjenkjenne, verdsette og utnytte denne kompetansen gjennom interaksjon og kollektive forhandlinger i et felles engasjement er en essensiell faktor i et praksisfellesskap. Et gjensidig engasjement kan være utslagsgivende for harmoni og konsensus like gjerne som for konflikter og spenninger. Homogenitet er imidlertid ikke nødvendig for, eller et resultat av, utviklingen av et praksisfellesskap.
- b) *Felles oppgaver* er det andre momentet som holder et fellesskap sammen. Den er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess hvor det skapes forhold med gjensidig ansvarlighet som blir en integrert del av praksis. Alle praksisfellesskap i en organisasjon er del av et større system og må derfor innrette seg etter de rådene vilkår. Deres virksomhet blir

imidlertid forhandlet om og definert av medlemmene som en respons på deres situasjon, og er således deres egen. Den er et kollektivt produkt, men trenger ikke å være uniform av den grunn. Uenighet kan derimot være en produktiv del av en virksomhet. Kollektivet utvikler verdier og normer som angir retning for virksomhetenes utviklingsprosess, samtidig som praksis opprettholdes.

- c) Et *felles repertoar* består av de ressurser som er tilgjengelig for et praksisfellesskap i form av rutiner, verktøy, symboler, handlinger, artefakter og felles historier som er nødvendig for praksis. Dette felles repertoaret er en del av den diskursen som medlemmene deltar i hvor de prøver å gi meningsfulle utsagn om omverdenen, samtidig som det inngår i den stilen som uttrykker deres medlemskap og deltakeridentiteten.

4.2.1 Å designe for praksisfellesskap

Praksisfellesskap er noe som oppstår, de settes ikke sammen:

Because communities of practice are voluntary, what makes them successful over time is their ability to generate enough excitement, relevance, and value to attract and engage members. Although many factors, such as management support or an urgent problem, can inspire a community, nothing can substitute for this sense of aliveness (Wenger 2002:50).

Hvordan kan man designe for denne “følelsen av liv”?

De fleste teorier om læring i organisasjoner har en teoretisk tilnærming som er svært overbevisende i sin vektlegging av nødvendigheten for organisasjonslæring. Rammene for den praktiske implementeringen er imidlertid svært vage, slik at en skoleleder vil ha begrenset verdi av teoriene. I en hverdag hvor arbeidsoppgavene er mange, vil et konkret verktøy for hvordan man tilrettelegger for læring, være av stor betydning. I boka *Cultivating Communities of Practice* (Wenger, McDermott & Snyder 2002) ønsker Wenger og hans medforfattere å gi et innblikk i det teoretiske grunnlaget for praksisfellesskap, hvordan det utvikler seg, og hvordan en leder kan tilrettelegge for og forvalte et slikt fellesskap. Forfatterne ønsker at boka skal være et steg på veien fra teori til praksis. De ser den likevel som kun *ett* fundamentalt element i prosessen med utvikling av praksisfellesskap. Etter min oppfatning er Wenger sin teori om praksisfellesskap én av flere mulige innfallsvinkler til

organisasjonslæring, men den har et fortrinn ved at den gir et konkret rammeverk for hvordan man praktisk utvikler en lærende organisasjon. Jeg vil derfor gå nærmere inn på hvordan praksisfellesskapene kan utvikle seg, og hvordan man som leder kan forvalte dem.

Etienne Wenger bruker kultivering av planter som en analogi til praksisfellesskap. (...) *noen praksisfellesskap vokser spontant mens hos andre trenger frøene å bli omsorgsfullt sådd. Ved begge tilfeller kan organisasjonen gjøre mye for å skape et miljø hvor de kan trives: verdsette den læring de oppnår, gjøre tid og andre ressurser tilgjengelig for deres arbeid, oppmuntre til deltakelse, og fjerne barrierer* (Ibid:13, min oversettelse). Praksisfellesskap er frivillige, levende konstellasjoner med mulighet for utvikling av kreativitet og energi, og en ny måte å lære på. Å designe for praksisfellesskap innebærer å stimulere og tilrettelegge for interaksjon og samhandling. Grunnlaget kan være eksisterende nettverk hvor man hjelper fellesskapet til å utvikle seg videre. I en nær samhandlingskontekst vil perspektivet bli preget av deltagerens indre forhold. Innsideperspektivet gir svar på hva fellesskapet trenger, men for å hjelpe medlemmene å se slumrende muligheter, kan det være nødvendig å komme i dialog med andre grupper eller personer for å få et utsideperspektiv.

Ved å designe for utvikling av praksisfellesskap, gir man rom for å skape dialog mellom ulike nivåer i organisasjonen. Fellesskapet består av tre nivå. Kjernegruppa er en liten, aktiv gruppe med en koordinator eller leder. Nivå to er aktive medlemmer som møtes regelmessig. Tredje nivå består av perifere medlemmer som sjelden deltar, men som er essensielle, med et stort læringspotensiale. Grensene er flytende slik at medlemmene vil kunne bevege seg mellom de ulike nivåene etter behov. Deltagelsen går som regel fra å være perifer til å bli fullverdig.

Praksisfellesskapene bør ha offentlige møteplasser, men hovedtyngden av samhandlingen foregår på det uformelle plan i en – til – en kontakt mellom medlemmene. Wenger hevder at praksisfellesskap blomstrer fordi de gir verdi til organisasjonen. Diskusjoner om fellesskapets verdi gjennom livsløpet kan gjøre verdiene mer synlige for medlemmene og omgivelsene. Suksessrike fellesskap er familiære parallelt med at de lar nye ideer og personer slippe inn i fellesskapet. De gir også et avbrekk fra hverdagens rutiner med mulighet for refleksjon, tenkning og lek med uferdige ideer.

Praksisfellesskapet trenger en rytme for å være levende. En sterk og pulserende rytme i form av aktiviteter, skaper en følelse av liv. Er rytmen for sterk ved at aktivitetene skifter ofte eller blir svært arbeidskrevende, blir medlemmene overveldet, er de for langsomme vil noen deltakere kjede seg. Hvert steg i utviklingen av fellesskapet har sin rytme. De er den fremste indikatoren for et levende praksisfellesskap.

4.2.2 Praksisfellesskapets utviklingsstadier

Et praksisfellesskap vil utvikle seg i stadier. På hvert stadium vil fellesskapet konfronteres med sentrale utfordringer. Utfordringene består i spenninger som må behandles adekvat for at fellesskapet skal kunne utvikle seg videre. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å initiere til utvikling av praksisfellesskap for så å overlate dem til seg selv. Om lederen er igangsetter eller deltaker i praksisfellesskap, vil kunnskap om dets utviklingsstadier bidra til at man ser problemene på et tidlig stadium og kan sette i gang ulike tiltak. Det er ikke mulig å diktere en endring eller videre utvikling, men andre temaer, mennesker og fora kan hjelpe fellesskapet til å utvikle seg videre. En viss innsikt i hvilke saker som er aktuelle på de ulike stadiene, vil gi mulighet for å forutse problemer som kan oppstå, forstå praksisfellesskapets behov for endring og foreta passende handlinger (Wenger, McDermott & Snyder 2002:70).

Stadium 1: Potensial

Nøkkelen til starten av et praksisfellesskap er at deltagerne deler et problem eller interessen for et felles tema. Deres felles grunnlag kan skape grunnlag for en felles virksomhet som de opplever som verdifull. Et felles samarbeid kan være nyttig som base for utvikling til et praksisfellesskap. Koordinatoren eller lederen har en nøkkelrolle i videre utvikling av fellesskapet.

Stadium 2: Allianse

Medlemmene trenger å bygge relasjoner, tillit og bevissthet om gjensidig interesser og behov. Tillit er vesentlig for å kunne diskutere praktiske problemer og for en videre utvikling av de relasjonelle båndene. Et vesentlig moment på dette stadiet er at verdien av å dele kunnskap

omkring virksomheten blir etablert. Deltakerne må oppleve en fordel ved å delta og verdien ved å lære av andres erfaringer.

Stadium 3: Modning

Praksisfellesskapet er ikke lenger et nettverk av profesjonelle venner, men har utviklet grenser omkring sin virksomhet. Disse grensene må håndteres slik at de ikke blir statiske, men kan utvides eller innsnevres etter behov. Ved overgangen fra deling av erfaringer til en større organisering og forvaltning av kunnskapen, oppstår behovet for en mer systematisk kjernepraksis og kunnskapsforvaltning.

Stadium 4: Forvaltning

Det blir vesentlig å opprettholde virksomhetens relevans og få en stemme i de besluttede organer. Interessen og diskusjonene omkring virksomheten må holdes ved like. Engasjementet hos deltakerne kan brenne ut slik at ny energi og eventuelt endret rytme kan skape ny spenning hos deltakerne.

Stadium 5: Transformasjon

Spenningen mellom fellesskapets eierforhold og åpenhet for nye tanker og ideer vil hele tiden være tilstede gjennom utviklingsstadiene. På transformasjonsstadiet vil enkelte fellesskap naturlig nok forsvinne. Ved isolasjon fra ytre påvirkning og nye ideer vil læringspotensialet avta og kunnskapsforvaltningen bli forsømt. De sterke relasjonelle båndene fører imidlertid til at enkelte fortsetter å møtes. Praksisfellesskapet kan splittes i flere nye fellesskap, slås sammen med andre, eller de blir institusjonaliserte kunnskapsbaser i organisasjonen.

På grunn av praksisfellesskap naturlig utbredelse, er dette noe som vil finnes innenfor skolens rammer med eller uten vår innvirkning. Ved forvaltning av praksisfellesskapene, vil medlemmene kunne utvikle en mer dyptgående kunnskap om sin virksomhet, noe som kan sette skolen og skolelederne bedre i stand til å løse sine problemer og utfordringer. Så lenge menneskene er opptatt av å bruke sin praksis, vil de komme med forandringer og forbedringer, hevder Wenger (Ibid).

“Communities of practice are not intrinsically beneficial or harmful. They are not privileged in terms of positive or negative effects. Yet they are a force to be reckoned with, for better or for worse. As a locus of engagement in action, interpersonal relations, shared knowledge, and negotiation of enterprise, such communities hold the key to real transformation – the kind that has real effect on people’s lives” (Wenger 1998:85).

4.3 Ledelse og praksisfellesskap

Lederen må ha et syn på organisasjonsdesign som vektlegger hvor viktig følelser, relasjoner og frivillige aktiviteter er for samhandlingen i bedriften, som er vesentlige momenter ved praksisfellesskap. Praksisfellesskap største fortrinn er ifølge Etienne Wenger at den gir mulighet for en ny måte å lære på. Hovedaspektet ved pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv, noe som ikke nødvendigvis behøver å være knyttet til den formelle lederen, men som kan også utøves av andre aktører i skolen. Rektorene er imidlertid formelt ansvarlige for å drive pedagogisk ledelse ved å legge til rette for en kontinuerlig utvikling av skolens personale og dets læringsprosesser (Møller 1996, Møller & Fuglestad 2006). Rektor må ta initiativet til å sette i gang utviklingsprosessene og sette det kollektive læringsperspektivet på agendaen. For å oppnå samhandling i organisasjonen, er det behov for å synliggjøre og diskutere hvilken kultur man har. Ulike delkulturer kan være opptatt av egne private mål som ikke er i overensstemmelse med organisasjonens målsetning, noe som kan føre til at aktørene ikke vet hva som er normene og reglene for hvordan man gjør det på denne skolen. Et meningsfellesskap betyr ikke nødvendigvis konsensus, men bør være noe alle kan stille seg bak. I en slik kontekst er det viktig at rektor er klar på hva han står for, men det må være rom for uoverensstemmelser og diskusjoner. Lederne må sette skolens kultur og verdier på den profesjonelle dagsordenen (Møller & Fuglestad 2006:167). Dette er ikke bare noe de kan gjøre, men det er deres plikt som formelle ledere.

”Læring er motoren i praksis, og praksis er den læringens historie” (Wenger 1998:97). Wenger hevder at et praksisfellesskap kan defineres ut fra hvordan man klarer å opprettholde et gjensidig engasjement omkring en felles utøvelse av en virksomhet, og på den måten lære noe av betydning. Sett i et slikt perspektiv kan praksisfellesskap betraktes som en læringshistorie. Betydningsfull læring er ikke all slags læring, men den læring som endrer vår evne til å engasjere oss i praksis. Den endrer vår identitet. I prosessen med å opprettholde praksis, investerer man sine egne handlinger i hverandre og i en felles historie. Identiteten til medlemmene blir forankret i hverandre og i felles aktiviteter. Endringer blir derfor vanskelig uten støtte fra fellesskapet. Læring er ikke kun en respons til nye omstendigheter og ytre påvirkning. Endring krever investering i menneskelige handlinger og deres gjensidige relasjoner (Ibid:94).

De formelle lederne er også medlemmer av flere ulike praksisfellesskap, men de har en annen sosial status, autoritet og relasjon til overordnede ledere. Rektor står i en unik posisjon til å kunne formidle kontakt mellom aktører som har et felles problem, eller deler interesser som kan ha innflytelse på praksis. Mange rektorer praktiserer en ”åpen dør” – strategi hvor medarbeiderne kan komme inn og snakke når de har noe på hjertet. Ved å oppholde seg der skolens aktører er, og aktivt spørre om problemer og forbedringer av praksis kan rektor få et fundament for utvikling av nye praksisfellesskap. Det må selvfølgelig være en avveining hvor mye tid man kan bruke til ”å vandre i gangene” før man stenger døren til kontoret.

Jeg har tidligere definert ledelse som en relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og at denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll. Rektors mulighet for påvirkning av sine medarbeidere bør i første rekke utøves gjennom en samhandlingsprosess, men maktaspektet vil være tilstede i de relasjoner der en person prøver å påvirke en annen på en eller annen måte (Jacobsen & Thorsvik 2002:158). Dersom bruk av makt oppfattes som ”riktig” av de som blir utsatt for den, foreligger det en legitim makt eller autoritet. Et slikt skille mellom makt og autoritet ble først belyst av Chester Bernard (Ibid:156). Autoritet er noe de ansatte gir til ledelsen. Noe de må gjøre seg fortjent til. Vi kan si at maktbruk forekommer der en person klarer å få sin vilje igjennom selv om andre er uenige. Makt er noe som kan misbrukes og blir derfor et begrep som vekker motvilje hos mange fordi det forbindes med undertrykkelse og tvang.

Jacobsen og Thorsvik (2002) framhever fem karakteristiske trekk ved maktbruk.

1. Makt er noe som forekommer i *relasjoner* mellom mennesker.
2. Makt anvendes i forhold der aktørene er *avhengig* av hverandre.
3. Der det er *konkurrans*e om knappe ressurser, vil det ofte bli brukt makt.
4. Makt anvendes kun dersom det er *uenighet* mellom aktørene som er avhengig av hverandre.
5. Graden av maktutøvelse varierer etter *hvor viktig* saken er for de involverte.

Ved distribuert ledelse vil makten bli spredd utover i organisasjonen. Vi kan snakke om fordelt makt, makt på mange hender (Wadel 1997:62). En slik fordeling av makt utløses ved at ledelsen gir organisasjonens øvrige deltakere makt, samtidig som de får ansvar for resultatene. En forutsetning for å oppnå læring i organisasjoner er at makten fordeles på alle aktørene, fordi handlefrihet utløser initiativ og kreativitet. Studier viser også at der lederne gir sine medarbeidere mer makt, kan motivasjonen, oppslutningen og lojaliteten om organisasjonens mål fremmes (Jacobsen & Thorsvik 2002:183). På den annen side kan en fordeling av makt føre til enkelte grupperinger forfølger egne mål som kan være knyttet til egne interesser og står i konflikt med de formelle mål, og dermed danner egne allianser eller blir pressgrupper. Disse alliansene kan få stor makt dersom de besitter attraktive kunnskaper som de andre ikke har. I praksisfellesskap er det nettopp likeverdet og fellesskapet som er det karakteristiske. Etienne Wenger (1998) er opptatt av at grensene mellom de ulike praksisfellesskapene må være åpne slik at kunnskap kan formidles imellom dem.

Endringer i en organisasjon kan føre til motstand hos aktørene fordi enkelte ønsker å opprettholde tingenes tilstand. Machiavelli (1999) påpekte allerede i 1531 at den som ønsker endring får fiender blant alle dem som hadde det godt under de gamle ordningene, og bare lunken støtte fra dem som får det bedre under den nye, fordi mennesker er generelt sett mistenksomme, og stoler aldri på nye ting uten at de har fått erfart dem.

I den vestlige verden liker vi å tro at mennesket opptrer som et rasjonelt vesen i tråd med de normer og verdier som gjelder i samfunnet. Grunnleggende rasjonalistiske verdier som fornuft, effektivitet, styring, demokrati og vitenskaplighet blir assosiert med framskrittet, med veien framover mot noe som er stadig bedre. Vår forståelse av organisasjoner har lett for å bli

for rasjonalistiske. Maktrelasjonene i organisasjonen preges ofte av et underbevisst kontrollspråk, styrt av undertrykte følelser, myter og underbevisste prosesser (Morgan 1998). Noen mennesker kan gjøre seg avhengig av enkelte aspekter ved kulturen eller det sosiale livet i organisasjonen slik at de ikke ønsker noen endringer. Nyvinninger vil forandre på og kanskje sprengte deres relasjoner, og dette vil de motsette seg. Underbevisste prosesser kan ikke kontrolleres, men kunnskapen om det ubevisste åpner for kritisk tenkning som kan gi oss muligheten til å trengte inn i organisasjonslivets kompleksitet.

Det finnes også andre forhold i organisasjonen som kan være baser for makt. En leder kan tvinge, blokkere eller bruke straffetiltak for å få igjennom tiltak som anses å være nødvendige. De formelle lederne har ofte kontroll over goder som andre ønsker eller har nytte av. For å få utført bestemte oppgaver kan lederne bruke løfter om et gode, eller trusler om å holde belønningen tilbake som pressmiddel for å oppnå det man ønsker (Jacobsen & Thorsvik 2002:164). Jeg vil ikke begi meg inn på noen diskusjon om personlig avlønning, men en slik påskjønnelse gi lederen større mulighet til å kunne manipulere sine medarbeidere. En annen form for makt, som er en svært vanlig hersketeknikk, er å hindre medarbeidere med andre interesser og synspunkter å delta på de arenaer hvor viktige beslutninger fattes. Deltakelse på disse arenaene er spesielt viktig for motivasjonen til videre arbeid i praksisfellesskap (Wenger, McDermott, & Snyder 2002), og er således et svært uheldig virkemiddel. De ulike typene makt jeg har beskrevet her er kun potensielle muligheter for makt. Det som avgjør maktbruken er den enkelte aktørs vilje og evne til å bruke sin makt. Effektive maktutøvere kjennetegnes ved bl.a. god artikuleringsevne, evne til å lytte og følsomhet. De kombinerer faglig dyktighet og sosial samhandling (Jacobsen & Thorsvik 2002). Tian Sørhaug (1996:50) hevder at en leder må kunne bruke makt for å opprettholde tilliten innad i organisasjonen. Tillit forutsetter at grenser overholdes, og ledelsen må være villig til å beskytte eller sprengte grenser om nødvendig.

Ledernes kunnskap om skole, læring og utvikling av undervisningspraksis påvirker til en viss grad deres evne til å involvere seg i medarbeidernes utvikling (Møller & Fuglestad 2006, Lillejord 2003). men det er også avhengig av deres emosjonelle intelligens; evnen til empati og innlevelse i andre menneskers entusiasme, optimisme og frustrasjoner. Gode ledere bidrar til å utvikle sine medarbeidere ved å være opptatt av den enkeltes behov og støtte dem slik at de kan mestre hverdagen best mulig. Gode ledere går foran med et godt eksempel når det gjelder å realisere verdier man er blitt enige om (Møller & Fuglestad 2006:35).

4.4 Kritiske perspektiv på praksisfellesskap

Praksisfellesskap handler i første rekke om innhold, ikke form. Jorunn Møller mener derfor at det ikke er tilstrekkelig for kommuner å lage møteplasser for skolelederne. Samarbeidet må være knyttet til praksis, meninger og identitet hos deltakerne, samt en følelse av tilhørighet. Skolelederne må være gjensidig engasjert i samarbeidet. Praksisfellesskapet er en arena der ekskludering kan forkomme på lik linje med inkludering. For å fungere godt, må praksisfellesskapet være preget av åpenhet og tillit. Det er viktig å være klar over at fellesskapet også kan domineres av autoritære grupperinger og ulike maktkonsentrasjoner (Ibid:251).

Ulike forventninger fra lærere og overordnede vil stille rektorene i et styrings- og lojalitetsdilemma. Tradisjoner for et autonomt arbeid blant lærere der rektor har hatt liten styring, fører til et normativt press mot skoleledere om å opprettholde denne praksisen. Andy Hargreaves (1994) tar til orde for at det ikke nødvendigvis er usikkerhet, forsvar og frykt for å bli observert og evaluert som gjør at lærere isolerer seg, men at *isolasjon er en tilpasningsstrategi ved at den skjærer den tid og energi som trengs for å imøtekomme de umiddelbare undervisningskravene* (Ibid:178). Forsøk på å skape et hensiktsmessig samarbeid er derfor ofte mislykket. Forventninger fra sentralt nivå om at skoleledere skal legge til rette for kollektiv læring og en mer aktiv rolle som pedagogisk leder, kan føre til en sterk motreaksjon i personalet (Møller 1996:210).

Skolelederen har begrenset tid til ledelse med mange oppgaver som skal løses. Arbeidsbyrden tilsier at noen oppgaver må ligge, mens andre blir prioritert. Læringsprosesser er diffuse og vanskelige å dokumentere slik at de muligens faller igjennom når de ulike oppgavene skal prioriteres (Ibid:212). Det er enklere å rapportere om noe som er mer synlig, eller som blir etterspurt av høyere nivå. Kommunalt og statlig nivå bør derfor være oppmerksomme på hvilken påvirkningskraft de har på skolen. Dersom de ønsker utviklingsorienterte skoler, bør de vurdere hvilke signalene de sender ut, og om de rapporter de etterspør fremmer utviklingen av skolens læringsprosesser. Den tiden som brukes for å kunne imøtekomme krav til

rapporteringer, tidsfrister og administrative rutiner fra sentralt nivå, vil føre til at pedagogiske oppgaver må nedprioriteres.

Skolen er i dag desentralisert og underlagt kommunal styring. Statens virkemidler består i læreplaner, veiledninger, utdanningskrav og nasjonal vurdering. Nærmeste overordnede vil imidlertid være kommuneadministrasjonen. Deres forhold til skoleutvikling vil være av avgjørende betydning for hvilke tiltak som blir verdsatt og derfor iverksatt ved den enkelte skole. En mål – middel – tenkning med vekt på budsjettstyring og effektiv forvaltning, vil muligens ikke føre til en satsning på praksisfellesskap som man ikke kan styre, og derfor ikke forutsi utfallet av. I sitt arbeid med å utforme en selvstendig og profesjonell lederrolle ved sin skole blir rektor utsatt for styring ovenfra, nedenfra og fra siden (Ibid:211). Økonomiske rammer, mål og regler fra sentrale myndigheter og samarbeid eller manglende aksept fra eget personale og foreldregrupper vil delvis virke styrende på hvilke tiltak som blir satt i verk.

Sørhaug (2004:314-323) bringer inn tre typer kunnskapsregimer; kollegium, hierarki og nettverk. Praksisfellesskapet har mange likhetstrekk med det han beskriver som nettverk. Min sterke vektlegging av praksisfellesskapet kan mistolkes i retning av at jeg har funnet den riktige formen for samarbeid, og at jeg kritiserer linjeledelse og hierarki. De tre regimer er imidlertid infiltrert i hverandre, og deres oppgave er å utfylle og balansere hverandre (Møller & Fuglestad 2006:251). Linjestyringens oppgave er å opprettholde orden og gi retning i systemet. Kollegiet fungerer som et verdifellesskap og kan gi grobunn for nye ideer. Det personlige nettverket (praksisfellesskapet) er egnet til å finne løsninger på de fortløpende oppgaver i skolehverdagen, men praksisfellesskapet trenger linjeledelsens støtte for å kunne opprettholde sitt arbeid uten å være preget av tvang.

I et situert læringsperspektiv må aktivitetene ha en betydning både for den enkelte og læringsfellesskapet. Lave og Wenger (1991) er kritiske til hvor egnet institusjonalisert kunnskap er. De er opptatt av at læring i større grad er knyttet til den identitet vi utvikler gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Kunnskapen blir distribuert mellom mennesker ved at de kan ulike ting og har ulike egenskaper. Læring skjer gjennom å delta i sosiale aktiviteter, og blir fremmet av at man tar del i denne kunnskap. Vi lærer gjennom å handle sammen med andre mennesker. Dersom det er slik at vår læring og vår kunnskap er et resultat av å delta aktivt i læringsaktiviteter, ikke akkumulering av informasjon (Dysthe 1999), vil dette virke utfordrende for undervisningssektorens tenkemåte og tradisjoner.

Jorun Møller er av den oppfatning at den sterke vektleggingen av læring i sosiale fellesskap kan underkjenne de individuelle læringssituasjonene og dets rolle i identitetsutviklingen. I sitt forskningsprosjekt om ”lederidentiteter i skolen”(Møller 2004) henviser hun til skoleledere som gjennom å lese litteratur om ledelse har funnet fram til ulike verktøy og modeller som de har tatt i bruk i sitt arbeid. Man kan imidlertid argumentere med at det er først under utprøvingen av ledelsesverktøyene i samhandling med andre mennesker at læringen og identitetsutviklingen skjer. Hennes oppfatning er at læringen kan beskrives som et både – og – perspektiv. Det er mulig å påvirke sin identitet gjennom refleksive individuelle studieprosjekter. Særlig gjelder dette personer som er vant til læring gjennom akademiske studier (Ibid:78), man har utviklet en akademisk habitus.

Wenger (1998) hevder at våre handlinger ikke er så sterkt styrt av sosiale relasjoner som omgir oss uavhengig av vår bevissthet og vilje. Gjennom deltakelse i sosiale fellesskap har vi makt til å påvirke omgivelsene våre. Økonomiske systemer, politiske institusjoner og andre maktkonstellasjoner vil påvirke rammene for praksisfellesskapet og derigjennom vår identitetsdannelse. Vår identitet og vår kompetanse vil sannsynligvis styrkes dersom vi erfarer at våre meninger og handlinger oppfattes som betydningsfulle av deltakerne i de ulike praksisfellesskapene (Møller 2004:77). På den annen side har det sosiale fellesskapet makt til å påvirke sine medlemmer. Mennesker har behov for tilhørighet og for å identifisere seg med andre. Enkelte personer er villig til å gjøre hva som helst for å bli likt av de personene de identifiserer seg med. Dette gir et fellesskap makt over sine medlemmer ved å benytte deres behov for tilhørighet og å være lik de andre i gruppa (Jacobsen & Thorsvik 2002). Personer med evne og vilje til makt vil derfor kunne bruke deltakerne til å sikre egne og/eller gruppas interesser.

Yrjö Engeström (1987) er opptatt av at aktivitetsteorien er velegnet for å forstå endringer i en organisasjon. Aktivitetsteorien bygger i likhet med teorien om praksisfellesskap, på et sosiokulturelt grunnlag. For å forstå endringer i en organisasjon, anvender man en systemteori som beskriver hvordan aktørene, de medierende artefaktene (redskapene) og objektet står i forhold til hverandre. Objektet er motivet for aktiviteten, de kollektive handlingene. Alle delene i systemet inngår i en helhet og kan ikke forstås uavhengig av hverandre. De individuelle handlingene blir motivert av egne mål, mens systemets retning avgjøres av et kollektivt motiv. I aktivitetsteorien spiller spenninger en sentral rolle som kilde for utvikling,

læring og endring. Indre motsetninger forårsaker strukturelle spenninger i eller mellom systemer. Et aktivitetssystem vil stadig arbeide med motsetninger og spenninger i og mellom dets elementer. Endringer forutsetter at flere av elementene i systemet endres slik at man danner et nytt aktivitetssystem, en ny organisasjonsstruktur. Dagens organisasjoner kan derfor forstås som et komplekst aktivitetssystem. I teorien om praksisfellesskapet finner man ikke noe klart definert organisasjonsbegrep. Wenger (1998) er ikke opptatt av konflikter eller spenninger som utgangspunkt for endring, men teorien hans er heller ikke noen harmonimodell. Han hevder derimot at praksisfellesskapet har alle de positive og negative kvaliteter vi finner i menneskelig samhandling og relasjoner. En total systemendring er ikke nødvendig for utvikling. Medlemmene i praksisfellesskapet kan påvirke og endre sin kontekst og bidra til endring, som kan skape ringvirkninger for hele organisasjonen.

I dette kapitlet har jeg belyst Etienne Wenger sin teori om praksisfellesskap, som bygger på en sosial læringsteori med utgangspunkt i Lave & Wenger (1991) sin forskning. De viktigste komponentene i den sosiale læringsteorien er vårt behov for å oppleve at våre *aktiviteter* gir *mening* i et *fellesskap* der vårt bidrag blir *verdsatt*. Praksiskonteksten står som rammer omkring vår aktivitet, og vår tilhørighet og læring i denne konteksten vil endre vår identitet. Utvikling av identitet kan også ses som historien om ditt liv (Giddens 1997), eller som nedarvede vaner og disposisjoner (Bourdieu 1995).

Praksisfellesskapet kjennetegnes av oppslutning om en felles virksomhet i et gjensidig engasjement hvor fellesskapets ressurser, repertoaret, blir anvendt. Lederens kjennskap til teorien om praksisfellesskap og dets utviklingsstadier kan gi grunnlag for en fruktbar forvaltning av det iboende læringspotensialet. I en organisasjon hvor læring står sentralt, vil fordeling av makt være en forutsetning. Sett i et distribuert ledelsesperspektiv, vil makten være spredd rundt i ulike praksisfellesskap og kunne bidra til medinnflytelse og frihet til kreativ og innovativ tenkning. I neste kapittel vil jeg redegjøre for hvilke metoder som har blitt anvendt i forskningsprosessen og analysen.

Kap. 5 Metode

Visdommens begynnelse er tvil.

Når vi leter etter svaret,

kommer vi nærmere sannheten.

Pierre Abelard (Sitatordboka 2004)

5.1 Metodologisk perspektiv

Oppgaven vil bli sett i et samfunnskritisk perspektiv, der mange ulike faktorer vil påvirke hvordan en skole kan endre seg gjennom en utviklings- eller læringsprosess. Kritisk i den forstand at jeg i en helhetlig tilnærming spør hva som fungerer etter intensjonene, eventuelt bedre enn det man kunne forvente seg, og som det derfor kan være grunn til å satse på å videreføre (Kalleberg 1996).

Med bakgrunn i Kompetanseberetningen (UFD 2005) der det hevdes at skolen i liten grad vektlegger organisasjonsutvikling, og dens manglende fokus på seg selv som organisasjon, fant jeg det nødvendig å drøfte skolen som organisasjon. Det fins en mengde perspektiv på organisasjoner. Ved å se skolen som en hierarkisk organisasjon vil system og struktur være viktige elementer. Læring i et slikt perspektiv vil være knyttet til rasjonalitet der man er opptatt av å oppnå mål. Prosedyrer og arbeidsdeling blir viktige faktorer i utviklingen av organisasjonen. De relasjonelle og uformelle sidene vil være mer framtredd dersom man ser skolen som en åpen organisasjon.

Jeg forstår skolen som et åpent system som er under stadig påvirkning fra aktører og omgivelser. Det dynamiske aspektet er framtredd innen teorien om praksisfellesskap, noe som burde gjøre den vel egnet for kunnskapsutvikling og læring i skolen. Min undersøkelse er derfor rettet mot rektors deltakelse i praksisfellesskap, og hvilket utbytte man har av samhandlingen i praksisfellesskapet.

Mitt perspektiv bygger på fire bidragsytere til teorien om læring i organisasjoner: Chris Argyris & Donald Schön (1996), Ikujiro Nonaka & Hirotaka Takeuchi (1995), Peter Senge

(2004) og Cato Wadel (2002). Læring i organisasjoner kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold på alle nivå i organisasjonen (Ibid). For at læring skal finne sted, må det foreligge en del forutsetninger. Aktørene i systemet må ha et aktelsesforhold til hverandre, respektere og verdsette hverandre. Samspillet må være grunnlagt på et tillitsforhold, og det er viktig å ta hensyn til de følelsesforhold som foreligger. Ledelsens viktigste oppgave er å skape motivasjon for å lære (ibid). Kunnskapen man kommer fram til må være generalisert i den forstand at det er erfaringsbasert kunnskap som viser ut over seg selv. De involverte partene må få kjennskap til hverandres virksomheter.

Jeg ser ledelse i et relasjonelt perspektiv hvor fokus er på samhandling mellom aktørene i organisasjonen framfor en ledelsesform der beslutninger tas ut fra formelle strukturer og hierarki (Fuglestad & Lillejord 1997). I lys av teorien om læring i organisasjoner må både læring og ledelse ses som relasjoner, noe som skjer i møte mellom mennesker (Wadel 2002). Dette gir grunnlag for læringsledelse som en relasjonell prosess der de viktigste faktorene blir å lære fra seg, dele kunnskap, og å etablere mottakerferdigheter. Ledelse forstås videre som en sosialt konstruert prosess som er forankret i en kontekst der mening skapes i samhandling med andre. Dette perspektivet kan knyttes til sosialkonstruktivisme, hvor språket er den konstituerende kraft. Aktørene konstitueres, modifiseres og opprettholdes gjennom språket. Menneskets evne til refleksivitet og selektivitet står sentralt. I et rom med større mulighet for selvregulering blir derfor argumentasjon og informasjon avgjørende ledelsesfaktorer (Møller 2004).

Innen et distribuert ledelsesperspektiv har man et holistisk syn på ledelse der helheten utgjør mer enn summen av enkeltaktivitetene (Gronn 2002). Forståelsen av ledelse har flyttet seg fra å være noe som kun formelle ledere gjør, til forståelsen av ledelse som en aktivitet som utføres av flere individer. Ledelsesoppgaver er distribuert nedover i organisasjonen og betraktes som en kollektiv prosess.

Det sosiokulturelle perspektivet blir vanligvis brukt i relasjon til barns læring, men i denne sammenhengen vil ledernes læring bli sett i dette perspektivet. Vygotsky hevder at læring er en aktiv konstruksjonsprosess som er innfiltrert i en historisk og kulturell kontekst. Sosial samhandling og læringsfellesskapet er selve utgangspunktet for læring og utvikling (Vygotsky 1978). Et praksisfellesskap vil kunne fungere som et læringsfellesskap hvor deltakerne er bærere av den kulturelle arven i skolen, i kraft av å være tidligere lærere og aktører i systemet. I følge Bakhtin (Dysthe 2001) er dialogen et grunnleggende prinsipp i alle relasjoner. Han er

opptatt av motsetningen mellom språket som monologisk eller dialogisk. For skolelederne, betyr et eget forum for samarbeid en mulighet til at mening blir skapt og gjenskapt gjennom dialogen ved at ulike stemmer deltar. Stemmene er formet av det sosiale språket som en gruppe har, i dette tilfellet en ledergruppe (ibid). For at denne gruppa skal kunne diskutere faglige problemstillinger, er de derfor avhengig av at deres felles fagspråk gir samme forståelse av de ulike begrepene (Dale 1999). Dales teori omhandler kompetanse på tre nivåer, kompetanse til å gjennomføre oppgaver, til å planlegge og vurdere eget arbeid og kompetanse til langsiktig forbedringsarbeid. På det sistnevnte nivået, er man fri fra handlingstvang slik som et praksisfellesskap gir mulighet til. I en slik kontekst er man ikke formelt ansvarlig for ideer og tanker som blir lansert. Medlemmene i praksisfellesskapet må selv reforhandle aktuelle forslag, teste ut og bearbeide dem videre, eller forkaste dem.

5.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning dreier seg om bearbeidelse og behandling av ord og erfaringer, og ble opprinnelig utviklet for å gjøre det mulig å forstå mennesker i deres sosiale og kulturelle kontekst. Relativt mange egenskaper og kjennetegn hos få personer vil bli gjenstand for forskerens interesse. Å studere fellestrekk og karakteristiske kjennetegn ved datamaterialet er målsetningen (Ragin, 1994). Som forsker ønsker man å studere mennesker i deres sosiale virkelighet, for derigjennom å utvikle forståelse (Dalen 2004). Ved analysen av det empiriske materialet har jeg anvendt en fortolkende tilnærming. Sett fra et slikt synspunkt, konstruerer personene sin egen virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Virkeligheten blir derfor mangfoldig og ikke entydig; den avhenger av den som ser. I en menneskeskapt struktur finner man felles erfaringer som påvirker virkelighetsforståelsen og fortolkningen til hver enkelt. Spørsmålet er i hvor stor grad aktøren begrenses av denne strukturen, eller hvor stor grad av frihet vedkommende har (Bourdieu 1995).

Ved å anvende intervju prøver forskeren å få frem erfaringer, tanker og følelser hos informanten, for på den måten å få et innblikk i personens sosiale virkelighet, hans livsverden. I den filosofiske tradisjonen *fenomenologi* anvendes begrepet *livsverden*, for å belyse den subjektive opplevelsesverden hos hver enkelt (Bengtsson, 1999). At forskeren er åpen og kreativ i sitt møte med informanten, er en forutsetning for å kunne ta del i hans livsverden. En forutsetning for å ta del i informantens sosiale virkelighet er at forskeren er åpen og kreativ i

sitt møte med intervjupersonen, at han lytter til personens synspunkter, meninger og opplevelser.

De oppfatninger og meninger forskeren har i relasjon til intervjupersonen eller det studerte fenomenet vil være bestemt av en førforståelse eller en *forståelseshorison*t. Denne førforståelse kan ikke legges til side, men gjør derimot forskeren mer sensitiv i sitt arbeid, og er viktig for å forstå det empiriske materialet (Gadamer, 1984). Intervjupersonenes direkte uttalelser er grunnlaget for den informasjonen som er hentet inn, men materialet må fortolkes. Gjennom en dialog mellom empirien og forskeren utvikles fortolkningen videre. Tilgjengelig teori om fenomenet og forskerens forståelseshorison vil påvirke denne prosessen. Forskeren bør således være bevisst begrensningene ved sin faglige kompetanse og ved sine studier og klargjøre disse (Grønmo 2004:19). For å kunne fortolke aktørens handlinger og meningen med dem, må man få innsikt i hva som var hensikten eller intensjonen med deres atferd. Disse må settes inn i en større sammenheng ved å se dem i relasjon til aktørens erfaringer, opplevelser og oppfatninger i mer generelt. Det er viktig at forskerens egne erfaringer eller forestillinger ikke blir for fremtredende og dominerende i fortolkningen, selv om de kan være verdifulle som et utgangspunkt. Kvale (2005) påpeker at et kvalitativt intervju kan være en positiv opplevelse for informanten.

Ved å bruke en *hermeneutisk* tilnærming i analyseprosessen, vil forskerens helhetsforståelse bli vektlagt i større grad (Grønmo 2004). Aktørens handlinger blir derfor ikke bare sett i lys av deres egen forstillingsverden, men de fortolkes også ut fra forskerens forståelse av den konteksten aktørene befinner seg i. Den *hermeneutiske* sirkel omtales gjerne fremgangsmåten for hermeneutiske analyser (Ibid:374). I en sirkelbevegelse pendles det mellom forståelse og førforståelse, mellom forståelsen av helheten og delforståelsen. Fortolkningen fremhever derfor på et nivå informantens fortolkninger, på et annet nivå vektlegges forskerens fortolkning av informantens fortolkninger. Denne fortolkningsprosessen kalles for dobbel hermeneutikk. I undersøkelsen min er jeg opptatt av hvilke verdier som gjenspeiles i organisasjonen. Aktørens verdier reflekteres i organisasjonsstrukturen og gir organisasjonen mening. Jeg er derfor opptatt av hvilke verdier som ligger til grunn for rektorenes handlinger.

5.2 Metodisk tilnærming

Ved å velge kvalitativ metode vil jeg kunne gi en dybdestudie av hvordan den enkelte skoleleder opplever at virkeligheten er, i relasjon til de begreper som blir presentert. Overordnet mål ved en kvalitativ forskningstilnærming er å utvikle forståelse knyttet til personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004), og har sine røtter i sosiologien og antropologien. Kvalitativ metode er godt egnet til dybdestudier og til å studere fellesstrekk eller karakteristiske kjennetegn i mangfoldet. Gjennom en slik tilnærming kan man komme fram til underliggende mønstre (Ragin, 1994). Man trenger få informanter, men mange spørsmål for å få de tykke beskrivelsene. Jeg er opptatt av å avdekke aktørenes livsverden og deres forståelse av virkeligheten, for på grunnlag av dette å gi en vitenskaplig forklaring (Kvale 2005). Fokuset vil dermed være rettet mot opplevelsesdimensjonen, ikke bare en beskrivelse av personens livssituasjon.

Jeg vil anvende Kalleberg (Holter & Kalleberg 2002:33) sin modell for gjennomføring av et forskningsopplegg, der man stiller spørsmål ved virkeligheten som man så skaffer seg erfaringsmateriale om. Materialet må systematiseres, kategoriseres og analyseres, og relasjonene mellom de ulike elementene identifiseres. Data som er relevante for problemstillingen i studien vil bli registrert. En hermeneutisk tilnærming innebærer en slik vekslevirkning mellom helhet og del, mellom teori og empiri. Prosessen kan ses som en dialog mellom to eller flere parter, mellom forsker og tekst. Tekst kan være både det talte og det skrevne ord. Vår forforståelse i form av oppfatninger og holdninger, bevisste eller ubevisste, vil prege vår tolkning av teksten. Dette vil være et deskriptivt forskningsprosjekt der jeg ved å samle inn data fra alle skolelederne, har jeg mulighet til sammenligne strategier, se helheten og finne mønstre, felles temaer og ulikheter.

5.2.1 Objektivitet

Objektivitet er et ideal man etterstreber i vitenskapen. Det innebærer at framstillingen skal være saklig. Argumentene som forskeren presenterer skal være sanne, relevante, uavhengige og de må kunne bevises. Framstillingen må redegjøre for alle relevante momenter, og den må ikke være misvisende på noen områder. Forskeren skal være upartisk slik at ingen

egeninteresser kan ligge til grunn for eventuelle konklusjoner, eller at den er partisk på noen områder. Det er et mål at framstillingen skal være verdifri og ikke inneholde vurderinger av normativ art, vurdering av rett og galt. Kjeldstadlie (1999:306) spør om ikke slik forskning er en fiksjon. Forskningen vil være preget av forskerens meninger og verdier, samt sosialt, politisk og kulturelt miljø. For å oppnå høyere grad av objektivitet, bør man bruke sin egen subjektivitet. Det vil si at man utforsker sine egne fordommer for å få dem fram i lyset, ikke for å bli kvitt dem, men for å vite at de er der (Roald 2000:57). Forskeren bør opptre så nøytralt som mulig uten å tilkjenne egne verdier, synspunkter eller argumenter. Implisitte verdidommer behøver imidlertid ikke å komme klart til uttrykk, men kan ligge i ironi, ordvalg og utvalg. Objektivitet er mulig å sikre ved å la andre forskere vurdere utskriftene uavhengig av hverandre, for senere å la dem sammenligne resultatene. Jeg har så godt det lar seg gjøre forsøkt å etterleve kravene til objektivitet. Det lå imidlertid ikke innenfor rammene av min oppgave å la andre forskere vurdere mitt materiale og foreta en sammenligning.

5.3 Datainnsamling

5.3.1 Utvalg av informanter

Skolelederne er i dette tilfellet to rektorer tilknyttet to relativt like barneskoler i en stor kommune. Undersøkelsen var i første omgang basert på intervju av tre rektorer som hadde tatt initiativ til et personlig nettverk. Den ene av rektorene var blitt alvorlig syk slik at hun ikke kunne delta. Undersøkelsen avgrenses til å gjelde den offentlige skolen fordi det vil være vanskelig å foreta noen sammenligning mellom offentlige og private skoler på grunn av svært ulike rammevilkår. Det ideelle vil også ha vært om jeg kunne hatt flere informantgrupper som f. eks lærere og elever, slik at fenomenet kunne vært belyst fra flere sider. Tidsperspektivet og at oppgaven var basert på individuelt arbeid, umuliggjorde en slik tilnærming. Med utgangspunkt i at dette er den enkelte rektors egne opplevelser av sin livsverden og en forholdsvis liten undersøkelse, kan man kun trekke konklusjoner om at dette fenomenet finnes i denne spesifikke konteksten. Videre forskning kan klarlegge om eventuelle funn også finnes andre steder slik at de kan gi en pekepinn om enkelte trekk som også kan være representativt for andre rektorer.

5.3.2 Intervjuet

Under intervjuperioden førte jeg forskerlogg og feltnotaer over nonverbal atferd, de iakttagelser jeg gjorde underveis og analytiske refleksjoner. Intervjuet ble basert på å oppnå størst mulig nærhet og åpenhet, for å skape et tillitsforhold til min samtalepartner. Målet var at den intervjuede rektor skulle komme med sin versjon av virkeligheten og i minst mulig grad bli påvirket av intervjueren. Det var et semistrukturert intervju der jeg på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som skulle være til støtte under dialogen. Samtalen ble tatt opp på bånd, og dataene ble transkribert så snart som mulig i ettertid.

5.3.3 Intervjuguiden

I utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å omsette den overordnede problemstillingen til konkrete temaer med tilhørende spørsmål. Hovedpoenget må være å spørre seg selv om det man spør om gir svar i relasjon til problemstillingen, at informasjonen blir relevant. Spørsmålene refererte ikke til begrep hentet fra teorien om lærende organisasjoner fordi dette kunne føre til at informantene ville ta i bruke sin innsikt om fenomenet, og at de gjennom dette kunne endre sine fortolkninger, handlinger og forhold (Roald, 2000). Begrepet praksisfellesskap valgte jeg imidlertid å definere til forskjell fra nettverk slik at vi skulle oppnå en felles referanseramme. Praksisfellesskap var et begrep som informantene hadde noe kjennskap til. Min definisjon av begrepet kan ha bidratt til å prege deres fortolkning av mine spørsmål. Jeg forsøkte å nærme meg fenomenet gradvis gjennom innledningsvis å stille mer generelle spørsmål omkring relasjoner, ledelse, kommunikasjon, erfaringsutveksling og læring, før jeg gikk konkret inn på temaet for undersøkelsen.

Ved utvelgelse av spørsmål til intervjuguiden har jeg anvendt ”traktprinsippet” (Dalen, 2004). De innledende spørsmålene har til hensikt å få informanten til å slappe av og føle seg vel, derfor er disse spørsmålene litt i ytterkant av tema og ikke følelsesladde. Man nærmer seg deretter hovedtemaene gradvis, for på slutten å stille mer generelle spørsmål. Ved avslutningen av intervjuet prøvde jeg å avklare eventuelle misforståelser eller tilføre manglende punkter. Jeg burde ha oppfordret informanten til å gi en tilbakemelding på sin opplevelse av intervjuet, men det var noe jeg kom fram til i etterkant. Min opplevelse av begge rektorene var at de opplevde intervjuet som en positiv mulighet til å snakke om jobben sin.

Intervjuguiden var inndelt i fem hovedområder med flere spørsmål og underspørsmål som skulle utdype og avklare temaet. Første tema dreide seg om læring i organisasjoner og rektors relasjoner til personalet i deres felles oppgave med å skape et godt læringsmiljø. Det andre temaet omhandler rektors relasjoner til de øvrige aktørene i utdanningssektoren. Rektors rolle som deltaker i et konkret praksisfellesskap ble forsøkt belyst i de følgende spørsmål. Fjerde temaet var konsentrert om rektors kommunikasjon og samhandling med andre aktører i skolen. Mulighetene for kompetanseutvikling og erfaringsdeling i rektors daglige arbeid stod sentralt i avslutningsdelen.

5.3.4 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet ble gjennomført på informantenes kontor. Et av intervjuene forgikk i skoletiden, mens det andre var lagt til en fridag. Jeg opplevde at begge intervjuene viste at dette var noe rektorene fant verdifullt også for dem. En av informantene uttrykte det slik: *”Jeg blir litt ivrig når folk på en måte er interessert i jobben min, for jeg er engasjert”*. Å avslutte samtalen kunne være litt vanskelig fordi vi snakket om temaer vi begge fant svært interessante. I det sistnevnte tilfelle var det heller ikke noe tidspress, slik at vi gikk langt utover de rammene som var satt på forhånd, noe som skjedde etter samtykke fra begge parter.

5.4 Bearbeiding og analyse av forskningsmaterialet

5.4.1 Forskningsprosessen

Under forskningsprosessen ble det benyttet logg, der jeg nedtegnet feltnotater over analytiske refleksjoner og antagelser som jeg har gjort meg underveis. Umiddelbart etter en intervjusituasjon kan det være nyttig å skrive ned egne følelser og reaksjoner slik at disse ikke blir glemt, da de kan være viktige for tolkningsprosessen videre. Transkripsjonen utførte jeg selv, for at den nærheten jeg hadde til intervjusituasjonen ikke skulle gå tapt, men komme med i datamaterialet. Intervjuet ble skrevet ut ordrett fra Mp3 – spilleren med norsk bokmål som skriftspråk. Intervjuene var basert på frivillig deltakelse med mulighet for å trekke seg underveis dersom man ønsket det.

5.4.2 Analyseprosessen

Kvale (2005:177) hevder at analysemetoden bør være besluttet før man lager intervjuguiden, noe som gir grunnlag for en analyse allerede ved avsluttet intervju. Framgangsmåten er ikke vanlig i praksis (Holter 2002:17). Jeg hadde ikke fortatt noe endelig valg av analyse i forkant av undersøkelsen, men det falt naturlig i intervjusituasjonen å analysere min problemstilling i relasjon til de opplysninger som ble fremlagt, selv om analysen var intuitiv og foreløpig.

Kjeldstadlie (1999) er opptatt av at det kan være farer forbundet ved å velge en teori på forhånd. Opplysninger som ikke passer inn i vårt bilde kan vi velge å se bort fra, bevisst eller ubevisst. Forhåndsteorier kan derfor bli et bur og ikke nøkkelen til å komme fram til ny kunnskap. Deler av mitt teoretiske utgangspunkt var på plass ved gjennomføringen av intervjuet, men mye ble supplert underveis. I etterkant fant jeg imidlertid at jeg burde ha lest mer fra de hovedteoretikerne som var mitt utgangspunkt for oppgaven, enn jeg hadde gjort. En grundigere forståelse av teoriene ville ha gitt meg grunnlag for større utdyping av spørsmålene, samtidig som eventuelle avsporinger i relasjon til spørsmålsstillingen kunne blitt justert hurtigere. Spørsmålene kunne vært mer presise og fokusert i enda større grad rundt problemstillingen dersom jeg hadde hatt mer forkunnskaper. På den andre siden visste jeg ikke *hvor* sentrert rektorene var omkring skolens kjernevirksomhet, undervisning og elevenes læring. Jeg fikk derfor utvidet min viten om fenomenet jeg undersøker, med flere innfallsvinkler. Kanskje var dette nøkkelen til noe av den kunnskapen jeg fikk.

Jeg hadde valgt å bruke intervjuguiden som en støtte under intervjuet, men intensjonen var at den ikke skulle være styrende. Enkelte spørsmål ble derfor ikke besvart av begge informantene, og en konsekvens av dette er at noen temaer ikke kan sammenlignes.

Den empiriske analysemetode i fem trinn utviklet av Giorgi (Kvale 2005), som jeg i ettertid fant anvendelig for min studie, ble opprinnelig utarbeidet innen den filosofiske tradisjonen fenomenologi:

Første trinn: Hele intervjuet må leses igjennom slik at man kan oppnå en første helhetsoppfatning.

Andre trinn: Her finner forskeren fram til meningsbærende elementer eller temaer på grunnlag av informantens utsagn. Kvale kaller disse elementene for betydningsenheter.

Etter at intervjuene var skrevet ut og lest igjennom en rekke ganger, tok jeg utgangspunkt i intervjuguidens fire hovedtema og samlet sitater under disse. Sitatene ble deretter delt inn i flere underkategorier. Fordelt på tre kolonnen skrev jeg ut temaer, sitater knyttet til det aktuelle tema, og i siste kolonne skrev jeg i stikkordsform tanker og ideer som kom opp. For bedre å skille de to informantene fra hverandre, brukte jeg forskjellig farge på deres respektive sitater.

Tredje trinn: Temaene beskrives så enkelt som mulig.

Fjerde trinn: På dette trinnet stiller man spørsmål til betydningsenhetene med utgangspunkt i formålet med studien. Jeg går over i en fortolkningsprosess, hvor jeg i dialog med teksten stiller spørsmål til de ulike elementene. Hva kan dette temaet si meg om rektors deltakelse i praksisfellesskap, eller forteller teksten meg noe om det foregår noen erfaringsutveksling eller kompetanseutvikling innenfor disse samhandlingsrammene?

Femte trinn: Her blir de ulike emner og temaer knyttet sammen til en helhet, og man foretar en overordnet teoretisk fortolkning av materialet til et deskriptivt utsagn.

Den anvendes imidlertid også ved andre kvalitative studier. Metoden inngår i det Kvale beskriver som meningskondensering, og målet er å vise hvordan man kan arbeide systematisk med data som kun er uttrykt gjennom ord (Kvale 2005:192). Jeg prøvde å ha min egen førforståelse og teoretiske vinkling i minne under tolkningsfasene av datamaterialet.

De sosiale, kulturelle og historiske momenter må også tas i betraktning ved forklaring av ulike fenomener. Tolkningene som kommer frem vil være et produkt av rektorenes opplevelse av virkeligheten, de strukturene som omgir dem og de tidligere nevnte momenter, samt forskerens tolkning av datamaterialet.

Vi kan ikke anse resultatene våre som endelige fordi: 1) Kildematerialet er begrenset. Nye kilder kan gi ny innsikt. 2) Tid og person påvirker resultatet. Kunnskap om et fenomen er kun "de beste hypotesene som for tida er tilgjengelig" (Kjeldstadlie 1999).

Jeg var opptatt av å finne motivet bak fenomenet som skulle studeres. Rektorenes samhandling hadde en mening og et formål som jeg ønsket å avdekke. Hermeneutisk tilnærming er vel egnet til å forstå motivet for deres handling. Begrunnelsen de gir trenger ikke å være rasjonelle, men vil gi meg et svar på hensikten bak deres atferd. Intervjupersonene tilkjennes målrettethet, vilje og fornuft ved at jeg ser dem som subjekter i samfunnet. Vår valgfrihet i en samfunnskontekst blir ofte overdrevet, noe som kan være nødvendig å modifisere. Individet handler ofte vanemessig fordi tidsaspektet er avgjørende i en kompleks og travel hverdag. Oversikten over de eksisterende mulighetene kan også være begrenset fordi man ikke har nok kunnskaper, eller tid til å skaffe seg tilstrekkelig informasjon før man handler. Strukturen i utdanningssektoren kan virke styrende i form av lover, reguleringer og tilgang på økonomiske ressurser. Den enkelte skoles organisasjonsstruktur kan også bidra til at endringer motvirkes. Rektorenes intensjoner bak en handling kan til tider være motsatt av oppnådd virkning. Våre handlinger kan være til den grad styrt av normer at det ikke gir mening å si at vi velger (Ibid).

5.5 Vurdering av oppleggets validitet og reliabilitet

5.5.1 Kvaliteten på forskeren

For å unngå kritikk for subjektivitet i forskerrollen, må man gjøre rede for sin tilknytning til det studerte fenomenet. Som forsker på et felt der jeg selv har vært involvert som lærer, var jeg opptatt av om dette ville prege min forforståelse. Jeg fant at jeg hadde distansert meg fra feltet ved at ikke lenger var en del av dette fellesskapet. Min identitet var mer forankret i min status som student, noe som ga meg en opplevelse av å komme utenfra slik at jeg kunne distansere meg. Samtidig ser jeg at min forankring i skolen og min teoretiske plattform, vil være en grunnleggende påvirkningskraft i min fortolkning av data. At dette var et individuelt arbeid, og at jeg derfor stod alene i min fortolkning av det empiriske materialet, kan føre til manglende kontroll av vilkårlighet eller ensidig subjektivitet i analysen (Kvale:202).

Hvilken informasjon man får i et intervju er avhengig av møtet mellom intervjuer og informant. Haavind (2001) kaller dette intersubjektivitet; Hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Et sentralt moment blir hvordan intervjuerens evne til å legge til rette for intersubjektivitet, noe som vil styrke validiteten i

fortolkningsprosessen. Under intervjuet la jeg vekt på å være mest mulig lydhør overfor rektor. Jeg ønsket å framstå som høflig og godt forberedt, og jeg er genuint interessert i temaet for undersøkelsen. Underveis i prosessen stilte jeg spørsmål for å få ryddet opp i uklarheter, eller utdype enkelte temaer. Der samtalen fløt godt, lot jeg informanten snakke uten å avbryte. Mange av mine spørsmål ble på den måten besvart uten at jeg behøvde å stille dem.

5.5.2 Deltakervalidering

Ved deltakervalidering får respondentene mulighet til å kommentere de tolkninger og resultater man har kommet fram til i undersøkelsen. I denne undersøkelsen har det ikke vært rom for noen deltakervalidering slik at troverdigheten av mine resultater derfor kan svekkes. Deltakervalidering har også enkelte begrensninger, som at enkelte sosiale handlinger kan foregå på det ubevisste plan. Enkelte personers kan ha ulike motiver for, bevisst eller ubevisst, å godkjenne eller å avvise en fortolkning. Ved en deltakervalidering får man nye data som også må tolkes.

5.5.3 Tolkningsvaliditet og teoretisk validitet

Utgangspunktet for tolkningen er informantens opplevelser og deres forståelse. Man er derfor avhengig av at intervjuuttalelsene er innholdsrike og valide for å få en god fortolkning. Transkriberingen av materialet må være tro mot informantens uttalelser. Tolkningsvaliditeten ville ha vært styrket dersom jeg hadde intervjuet flere personer med ulik relasjoner til fenomenet.

I den abstrakt teoretiske forståelsen tar man sikte på å forklare sammenhenger. Mine utredninger omkring de begreper, modeller og mønstre jeg som forsker anvender, har hatt som siktemål å skape validitet omkring min teoretiske forståelse. Sammenhengene har blitt avdekket, forklart og dokumentert i datamaterialet og min fortolkning.

5.5.4 Etske retningslinjer

Som forsker har man visse etiske retningslinjer å forholde seg til, slik som at informantene har gitt sitt samtykke, slik at ingen deltar etter press fra andre. Jeg har gitt all nødvendig informasjon om prosjektet, som målsettingen med undersøkelsen, hvilke metoder jeg vil

anvende, og hvordan resultatet vil bli presentert og eventuelt brukt. Rektorene er klar over at oppgaven vil bli offentliggjort via internett, men alle opplysninger om personlige forhold skal være konfidensielle. Dette forutsetter at alt forskningsmaterialet må anonymiseres.

Innsamlingen av opplysninger til prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, og har fått godkjenning.

Kap.6 Analyse og presentasjon av resultater

*Det er barna som er viktige her,
og barna skal ha en god skolehverdag,
både i forhold til den sosiale biten
og i forhold til læring. (Hanne)*

*Jeg bryr meg veldig om kollegiet mitt.
Jeg synes de gjør en glitrende jobb. (Torill)*

Min problemstilling er delt inn i to empirisk orienterte underspørsmål:

- 1. På hvilken måte inngår skoleledere i praksisfelleskap med andre kollegaer i utdanningssektoren?***
- 2. Hvordan fungerer disse praksisfelleskapene med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling?***

I min undersøkelse er jeg interessert i hvordan den intervjuede tilrettelegger og forvalter sin egen læring i rollen som rektor. Hvordan de inngår som et ledd i styringsdokumentenes visjon om den lærende organisasjon. Under intervjuet kom rektorenes store engasjement i skolen og dens kjernevirksomhet stadig i fremste rekke ved at elever og lærere ble trukket fram som eksempler. Elevenes læring var derfor deres hovedfokus, og rektorenes strategier og ulike tiltak tok derfor utgangspunkt i denne kjernevirksomheten. En av rektorene sier det slik: *”det viktigste for meg er det som skjer i klasserommet, for den viktigste jobben gjøres der”*.

Tilrettelegging for at lærerne skulle kunne utføre sitt arbeid slik at det fremmet elevenes læring, var av essensiell betydning. Rektors arbeid var sentrert omkring administrasjon av skolen som helhet, og som koordinator og tilrettelegger for den pedagogiske virksomheten innad i skolen. Min undersøkelse vil derfor beskrive tre plan i skolens virksomhet;

- a) rektors handlinger i relasjon til lærerne,
- b) rektors forhold til lederteamet,

c) og rektor som aktør i relasjon til andre rektorer i kommunen.

Ved å foreta en utdypende fortolkning av utsagnene knyttet til virksomheten på de tre planene i organisasjonen, håper jeg å få et svar på min problemstilling.

6.1 Presentasjon av de to skolene.

6.1.1 Hagen skole

Hagen skole er en treparallel barneskole med 530 elever fordelt på sju klassetrinn. Av personalets 70 medlemmer er 40 stykker lærere, samt et lederteam med to inspektører, rektor og leder for skolefritidsordningen (SFO). Rektor Hanne har vært ansatt i utdanningssystemet innen kommunen i tjuve år, og er også bosatt der. Hun har jobbet som lærer, og vært teamleder og jobbet to år som inspektør ved den skolen hun nå er ansatt som rektor, en stilling hun nylig har tiltrådt i. Forut for sin ansettelse ved Hagen skole har hun vært rektor ved en annen av kommunenes skoler i et og et halvt år. Hun betrakter derfor seg selv som relativt ny i funksjonen, men hun har god kjennskap til det rektorkollegiet som er etablert.

Parallelt med at Hanne tok utdanning ved lærerhøgskolen fullførte hun også bankakademiet, for så å ta handelsskolen, spesialpedagogikk, idéhistorie, ledelsesutdanning, personaladministrasjon og organisasjonsteori. Inneværende år deltar hun i kommunens videreutdanning for skoleledere som er første trinn av masterstudiet ved Universitet i Oslo. Rektor har derfor god innsikt i skolesystemet forankret i sin utdanning og praksis. Utover dette har hun noen år i det private næringsliv innen bankvirksomhet, og hun framhever sine erfaringer som en viktig ressurs i arbeidet som rektor.

Mitt utgangspunkt for undersøkelsen var hvorvidt skoleledere inngikk i et praksisfellesskap med andre aktører i skolen, og hvordan disse praksisfellesskapene fungerte med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling. Hanne gjorde meg på oppmerksom på den korte tiden hun hadde vært i funksjonen som rektor ved denne skolen kunne være for lite grunnlag til å svare på mine spørsmål. Vi ble derfor enige om at hennes betraktninger måtte bli generelle i relasjon til hvordan hun så seg selv i rollen som rektor. De konkrete eksemplene hun referer til og som blir gjengitt her, er hentet fra Hagen skole. Noen av hennes erfaringer hadde rot i hennes tidligere arbeidssted og hennes bakgrunn som lærer og teamleder. Andre

bar preg av tanker hun gjorde seg om framtiden basert på hvordan hun opplevde samspillet i nåværende organisasjon så langt.

6.1.2 Skogen skole

Denne skolen var også en barneskole med omkring 400 elever fra første til sjuende klasse. Personalet består av ca femti ansatte hvorav 28 er lærere. Inspektør og rektor utgjør ledelsen ved skolen, og de har også et nært samarbeid med leder for SFO. Rektor Torill har vært rektor ved Skogen skole i ett og er halvt år. Hun har tidligere vært inspektør i fem år ved en skole i en annen kommune, og har sitt bosted der. Av utdanning har hun lærerskole, matematikk grunnfag, sosialpedagogikk og ledelsesutdanning fra Universitet i Oslo. Med lang praksis som lærer og pedagogisk utdanning er hun godt forankret i utdanningssystemet. Som rektor i en ny og ukjent kommune, påpeker rektor Torill betydningen av det gode samspillet med inspektør. Hun er en god støttespiller med lang erfaring som lærer og inspektør ved samme skole i mange år. Hennes inngående kjennskap til gjeldende rutiner og prosedyrer i skolesystemet er derfor til uvurderlig nytte for Torill.

I mine uformelle samtaler med lærerne på personalrommet, framstår rektor som en leder med høy aktelse og tillit i sitt personale. Fraser som: ”Det er hun som setter standarden her”, ”Rektor peker ut retningen, og vi følger henne”, eller ”Hun er en meget driftig og dyktig dame som vet hva hun vil”, var noen av de lovord jeg fikk høre om Torill. De ga uttrykk for at hun hadde gode kunnskaper og var en arbeidsom og målrettet leder. Jeg fikk ikke anledning til en slik uformell dialog med lærerne ved Hagen skole, blant annet fordi det ikke var planlagt på forhånd, men også fordi jeg har bekjente ved Skogen skole som inviterte meg på en kopp kaffe. Intervjuet ved Hagen skole ble også utført i påskeferien slik at ingen lærere var tilstede på det tidspunktet.

Både Skogen og Hagen skole har god legitimitet i lokalsamfunnet. Skogen skole blir betraktet som en innovativ og utviklingsorientert skole som har prøvd ut alternative pedagogiske metoder. Hagen skole er en mer tradisjonell skole, men med ry på seg for å være spesielt dyktige på lese- skriveopplæring, med et særlig fokus på elevenes leseferdigheter.

6.2 Lederens grunnoppgaver

I teoriene om organisasjonslæring blir lederens rolle som initiativtaker og tilrettelegger framhevet som viktig for utviklingen av læringsprosesser. Forskningen har ikke funnet noen sammenheng mellom lederegenskaper og organisasjonens resultater, noe som er grunnlaget for at jeg vil se ledelse som en relasjon mellom mennesker, ikke som individuelle egenskaper hos den formelle lederen. Man har ikke funnet spesifikke lederegenskaper som er gyldige i alle sammenhenger slik at formell ledelse trolig er viktigere som symbol enn som redskap, det er troen på den formelle ledelsen som er årsak til at ting skjer (Møller 2006). Fokus dreies derfor mot ledelse som aktivitet i samhandling mellom mennesker der ledelseshandlinger forgår på flere plan i organisasjonen. Sett fra et perspektiv med utgangspunkt i teorien om praksisfellesskap vil jeg se på noen grunnoppgaver som er den formelle lederens plikt og ansvar, samt ledelse som et distribuert fenomen.

Wenger (2002) hevder at praksisfellesskapet tilbyr en ny måte å lære på, og er på linje med mange andre teoretikere som påpeker nødvendigheten av at organisasjonen kan lære og utvikle seg, for å møte framtidens utfordringer (Senge 2004, Wadel 2002).

Organisasjonsledelsens viktigste oppgave er å designe for praksisfellesskap og tilrettelegge for læringsprosesser (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Jeg vil belyse noen forutsetninger som er nødvendig for at lederen skal kunne skape et godt læringsmiljø i samarbeid med sine medarbeidere.

- 1) Lederens legitimitet – evnen til å oppnå likevekt mellom tillit og makt.
- 2) Relasjonelle ferdigheter – evnen til å bygge relasjoner
- 3) Pedagogisk ledelse og pedagogiske kunnskaper
- 4) Vilje til å inkludere og belønne

6.2.1 Lederens legitimitet i relasjon til de interne aktørene ved skolen.

Lederen har et formelt mandat gjennom sin stilling som rektor, men for å få reell innflytelse er vedkommende avhengig av å få tillit, oppslutning og aksept av sine medarbeidere (Møller 2006). For å kunne skape kollektive læringsarenaer, må rektor oppnå legitimitet blant skolens aktører og i relasjon til andre skoleledere. Jeg vil nå se litt nærmere på hvordan de to

intervjupersonene mine oppnår legitimitet blant skolens aktører. Begge rektorene har bakgrunn som lærere og vektlegger at dette er en viktig plattform for deres arbeid. En av rektorene belyser balansen mellom tillit og makt med dette utsagnet:

Det er lettere å få folk med seg, for hvis de opplever at du forstår klasserommet, så har du en angrepsvinkel som ikke blir overkjørende på en måte. Man må vise hva man vil sånn i forhold til utviklingsarbeid og sånn. Man må ha tydelig føringer på sånt, for ellers så står man på stedet hvil (Torill).

Rektor ved Hagen skole påpeker hvordan hun lar teamlederne på trinn presentere enkelte innspill fra hennes side slik at ”jeg ikke kommer og bestemmer over hodet på dem”. I interaksjonen med sine medarbeidere er begge veldig lydhøre for å ikke å komme på kant med eller å støte noen.

Utsagnene til de to intervjuede bærer tydelig preg av at de har en demokratisk lederstil. Begge er opptatt av at alle får uttale seg, som en av de uttrykker det: ”Det er viktig å lodde stemningen og at alle får uttale seg før man tar en beslutning”, påpekte de. Dette er helt i tråd med Wenger (1998) som er opptatt av at alles stemmer skal bli hørt for at man skal oppnå et eierforhold til virksomheten. Videre bør man være representert i de besluttende organer, for å oppleve den motiverende faktoren ved at læringsfelleskap har innflytelse i relasjon til organisasjonens mål. Strukturen ved skolene er relativt lik i og med at de er organisert i team, og har en plangruppe hvor trinnteamlederne og skolens ledelse i fellesskap drøfter ulike temaer knyttet til skolens utvikling og daglige praksis. På denne arenaen har aktørene mulighet til å gjøre sin og andres stemmer gjeldende.

Men i alle organisasjoner vil det finnes konflikter og maktkamper der de ulike aktørene kjemper om å posisjonere seg på (Bourdieu 1995). Striden står om hvem som skal ha størst innflytelse på de ulike feltene. I dette tilfellet var det uklarheter om klubbens medbestemmelse, de tillitsvalgte opplevelse av å bli tilsidesatt, og hvem som var i posisjon til å ta avgjørelser på ulike områder. Trine var svært bevisst på hvor hun kom med innspill av hensyn til hvem som satt i posisjon til å ta avgjørelser, og la vekt på at dette var en løpende prosess som hun stadig måtte evaluere.

Rektor ved Hagen skole oppga at ønsket om å arbeide i team, var årsaken til at hun hadde søkt seg bort fra en stilling hvor hun stort sett hadde hatt et individuelt ledelsesansvar, til en skole med teamorientert ledelsesstil. ”På Jordet skole så blir du alene på en måte...for det blir så lite”. Denne opplevelsen av ensomhet fant jeg igjen også hos rektor Torill. Hun framhever sitt nære og gode samarbeidsforhold til inspektør, men rektors arbeidsoppgaver er mange og avgjørelsene kan være komplekse og vanskelige og må fattes av henne. ”Jeg syns nok det er en ensom jobb, (.....) og jeg er nok egentlig veldig sliten”, sier hun. Ledelsen ved denne skolen bestod av rektor, inspektør og leder ved SFO. Begge rektorene gir uttrykk for at samarbeidet med ledelsesteamet fungerer godt og er noe de ser som en stor ressurs i sitt arbeid.

Forholdet til kommunens rektorer er noe distansert, men med enkelte unntak. Enkelte nytilsatte rektorer har tatt uformell kontakt med hverandre for å kunne spørre om råd og lufte litt frustrasjoner. Årsaken til den avstanden som råder mellom de etablerte rektorene og de nytilsatte kan ligge hos begge parter, hevder informantene. De opplever det å være ny i stillingen som noe skremmende. Deres uerfarenhet gir dem en posisjon hvor man er utrygg på de øvrige aktørene fordi man ikke kjenner dem, og er redd for å framstå som om man ikke takler sine arbeidsoppgaver. ”Og det er ikke veldig sånn inkluderende miljø vet du, for vi har så nok med oss selv alle sammen”. Torill er av den overbevisning at de øvrige rektorene felles historie, hvor de naturlig nok har etablerte relasjoner til hverandre, fører til at det ikke er så lett for nye aktører å bli inkludert. Konteksten er ikke preget av noen åpenbar konkurranse mellom rektorene, men hver og en er opptatt av å få ressurser til sin skole og taper av syne helheten som den intervjuede mener burde gjenspeiles i skolesystemet. Wenger (1998) påpeker at alle praksisfellesskapene i en organisasjon må innrette seg etter de vilkår som er gjeldende fordi de er del av et større system. De må kunne se sin plass i et større perspektiv. Ut fra min tolkning av data framstår rektormøtene i deres nåværende form som et forum der deltakerne ikke representerer noen enhetlig helhetstenkning, og de er ikke forent i noen felles virksomhet.

En forutsetning for en lærende organisasjon er at den er preget av en systemisk tenkning der alle funksjoner og oppgaver innad i organisasjonen må ses som en del av helheten (Senge 2004). Her kan man stille spørsmål ved hva som defineres som organisasjonens rammer, og hvor grensene for hva som kan betraktes som helheten, er. Tre momenter peker mot at det er grunnlag for en systemisk eller helhetlig tenkning selv i et utvidet forum som en rektorgruppe.

For det første er alle landets grunnskoler omfattet av de overordnede målene som er nedfelt i departementets styringsdokumenter. For det andre vil et samarbeid kunne føre til en bedre koordinering av ulike skoleprosjekter og en bedre ressursutnyttelse til fordel for alle parter. Et samarbeid blant rektorene vil også ha en signaleffekt til de andre aktørene i skolesystemet og vil kunne sette premissene for de gjeldende kriterier i den øvrige skolekulturen. Hvilke normer og verdier for felles virksomhet som blir gjeldende er imidlertid ”forhandlet” fram mellom medlemmene og blir således praksisfellesskapets kollektive produkt.

6.2.2 Relasjonelle ferdigheter – evnen til å bygge relasjoner

Teorien om praksisfellesskap er forankret i medlemmenes evne til å bygge relasjoner. En av rektors oppgaver er derfor å legge til rette for interaksjon og samhandling mellom aktørene. Relasjonene i et sosialt fellesskap kan være preget av harmoni eller konflikter, og praksis behøver ikke å være ensbetydende med samarbeid. Læring kan like gjerne være et resultat av motsetninger, som av harmoni og enighet (Wenger 1998:77). Rektor har en annen sosial status og autoritet enn de øvrige medlemmene, noe som gir rektor mer makt og som kan hemme lærernes åpenhet og trygghet.

Åpenhet kan være deltakende eller reflekterende. Ved deltakende åpenhet har man frihet til å si hva man mener, og alle deltar tilsynelatende i dialogen. Reflekterende åpenhet preges av en holdning der jeg kan ta feil og du kan ha rett, en reel åpenhet (Senge 2004). Det gis mulighet for å prøve og feile uten at man blir utsatt for represalier eller annen atferd som hemmer utviklingsprosessen. Begge rektorene var svært reflekterte i hvordan de opptrådte i relasjon til personalet med henblikk på det skjeve autoritetsforholdet. Hanne sier det slik i relasjon til lærerne:

At de kan bli hørt på ting. Og at det er litt åpenhet slik at jeg ikke bare kommer og sier; sånn er det. Men at jeg sier; nå har jeg et rom ledig. Hva tenker dere om saken? At jeg får innspill på det. At det er litt åpenhet i forhold til det. Det er noe av det de forventer. De føler at de får være med på noen beslutninger. At de får uttalt seg om ting (Hanne).

Komplekse oppgaver har ingen ”riktige” svar, men mange og ulike løsninger. Ledere og medarbeideres evne til å våge å vise usikkerhet, er derfor en viktig egenskap som bør verdsettes.

Tillit og åpenhet er en forutsetning for å skape gode og motiverende arbeidsforhold. Å utvikle gjensidige tillitsforhold mellom mennesker tar tid og krever omsorg. Jeg er av den oppfatning at begge rektorene viste stor omsorg for sitt personale. ”...*jeg tror at det å vise omsorg og legge til rette og forstå, så får du fram veldig mye (...) jeg bryr meg veldig om kollegiet mitt for å si det sånn, og jeg synes de gjør en glitrende jobb*” (Torill). Hun var imidlertid svært skeptisk til om de uttalelser hun kom med kunne bli gjort til gjenstand for sladder som florerte rundt i bygda. Dilemmaet oppstod hovedsakelig i konfliktfylte saker der taushetsplikten hindret henne i å kunne dekke kollegiets informasjonsbehov. Sladder og baktalelser er imidlertid helt uforenlig med utviklingen av et gjensidig tillitsforhold, og vil kunne virke hemmende på en persons samhandlingsprosesser. Legitimiteten må stadig etableres på nytt og på nytt i et praksisfellesskap.

Det er en sterk forbindelse mellom tillit og ontologisk sikkerhet (Giddens 1997). Ontologiske sikkerhet er den grunnleggende tilliten man utvikler til omsorgspersonene i barneårene og er avgjørende for om man stoler på samfunnets ekspertsystemer; ulike samfunnsinstitusjoner som for eksempel skolen, rektorkollegiet og utdanningssystemet. Den tillit man har til ekspertsystem kan ikke kun baseres på hvordan systemet fungerer, da dette er for mangfoldig, abstrakt og komplisert. Man er avhengig å ha tillit, forutsigbarhet og troverdighet i forhold til systemet (ibid). En manglende tillit til ekspertsystemet kan redusere individets handlingsrom. Jorunn Møller går så langt som til å si at makten til å handle i en organisasjon kan lammes på lang sikt når tilliten er fraværende (Møller 2004:123). Torill vil stilles overfor valg som kan gjøre at hun velger feil, noe som kan ramme hennes selvaktelse og trygghet. Den grunnleggende tilliten til at systemet skulle fungere var svekket hos Torill fordi en eller flere personer hadde brutt taushetsplikten og opptrådt uetisk med tanke på hva man offentliggjør av personlige opplysninger. Dette preget rektors relasjoner til mange av hennes naturlige samarbeidspartnere.

Torill stolte ikke på at taushetsplikten ble overholdt, og dette preget hennes forhold til rektorkollegiet. Fordi hun også kommer utenfra kommunen, velger hun derfor å ikke legge fram sine problemer for de andre i rektorkollegiet av redsel for at informasjonen skal komme

tilbake til de involverte på uformelt vis. Hun er ikke trygg på de øvrige rektorene, men velger å betro seg til personlige venner som er ansatt i skolesystemet andre steder. Det finnes imidlertid to unntak hvor hun har våget å stole på sine rektorkolleger, Hanne og Brit, rektoren som ble alvorlig syk. Gjennom denne relasjonen har hun mulighet for også å bygge opp tillit til de øvrige skolelederne. Spesielt er dette viktig med tanke på hennes ønske om et utvidet samarbeid med aktører fra dette forum.

På mitt spørsmål om hvor den intervjuede henter støtte og tillit i skolesystemet, får jeg til svar:

Nei, det er ikke oppover i systemet. Det er i hvert fall klinkende klart. Og det er ikke på rektornivå, så det er her; det for jeg nettopp sa (inspektør og leder for SFO) (Torill).

Torill trekker også fram at personalet er gode til å komme med tilbakemeldinger, om ikke alltid direkte, så via omveier. I dag daglige framstår inspektør som begge rektorenes nærmeste støttespiller, som de kan snakke med om alt. De har utviklet et væresett, et kommunikasjonsmønster og en felles forståelse for livet (Wenger 1998) i skolen, som gjør at de opplever et gjensidig forhold til hverandre. Relasjonen er forankret i en grunnleggende tillit mellom partene.

Intervjupersonene gir uttrykk for en manglende tillit og trygghet til de øvrige rektorene, noe som heller ikke gir grunnlag for noen god samhandling. Hanne sier det slik:

Tilliten er mest knyttet til enkeltpersoner (...) i en større gruppe blir det straks vanskeligere å utlevere seg.

I møte med nye praksiser vil vi bevege oss i ufamiliært territorium, hevder Wenger (ibid), og vi vil ofte oppleve mangel på kompetanse. Vi beveger oss fra å være en perifer deltaker, til å bli et fullverdig medlem. I tråd med dette, gir rektor uttrykk for at hun er engstelig for å utlevere at hun ikke kan like mye som de etablerte rektorene fordi man så gjerne vil framstå som vellykket.

Begge rektorene sier at de ønsker å komme i dialog med eksterne personer som er på samme nivå, altså skoleledernivå. Tidligere sosiale sammenkomster der skoleerfaringer har vært

drøftet, blir vurdert som nyttige. Men de framhever nødvendigheten av at det må være personer de har tillit til og er trygge på. For å kunne oppleve gode relasjoner til andre personer, er det derfor en forutsetning at man blir bedre kjent med hverandre. Tillit handler om å stole på gaven som ennå ikke er gitt, og at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse. Dette er dristige og risikofylte handlinger, fordi de blir foretatt uten garantier og betingelser (Sørhaug 1996:22).

Rektorenes selektive valg av hvilke skoleledere de samarbeider med, kan også betraktes som et selvstendig valg der de har frihet til velge hvem de vil gå i interaksjon med. Grunnlaget kan være hvordan et rektorkollegium fungerer. Om det er en arena for maktkamper og konkurranse, eller et sted hvor deltakerne samhandler som likeverdige personer. Et rektorkollegium kan være inkluderende eller ekskluderende uten at jeg har mulighet til å gå inn på en slik problemstilling fordi det ville sprengte rammene for undersøkelsen min.

6.2.3 Pedagogisk ledelse og pedagogiske kunnskaper

Pedagogisk ledelse er tilrettelegging av læringsprosesser for elevene, for personalet og seg selv (Møller1996) i et langsiktig perspektiv (Wadel 1997). En slik form for ledelse er den eneste som er direkte relatert til skole og utdanning. Jeg har tidligere vært inne på at pedagogisk ledelse skal prioriteres i henhold til skolens styringsdokumenter (Møller 1996). Begge rektorene viser et tydelig ønske om å kunne drive mer pedagogisk ledelse, men en hektisk og krevende hverdag krever at mer kortsiktige oppgaver ofte prioriteres først. De må drive en del ”brannslukking” som en av dem uttrykte det. Skolesjefen gir frihet og handlingsrom til å drive skoleutvikling, men lederne opplever at de mangler tid og ressurser.

At pedagogisk kompetanse er en forutsetning for god ledelse i skolen, er begge enige om.

Jeg tror at læreryrket er såpass annerledes enn å jobbe i bank for eksempel, at det å ha hatt skoene på, det å ha fått det til. Å ha stått i et klasserom og opplevd at man ikke har fått det til. Det er det viktig at lederen har noen erfaringer med, for at jeg skal kunne se den enkelte, og kunne være en god støtte for den enkelte medarbeider. Jeg tror det. Det er ikke som å lede en bedrift, en produksjonsbedrift, liksom. Det er litt annerledes å være lærer eller rektor (Hanne).

Rektors viktigste oppgave er knyttet til vedkommendes evne og vilje til å initiere, tilrettelegge og fremme gode læringsprosesser. Slike handlinger kan også utføres av andre enn den formelle lederen. Dette leder oss inn på ledelse som aktivitet og samhandling mellom mennesker. En ledelse som er distribuert mellom organisasjonens aktører.

Rektor ved Hagen skole var opptatt av distribuert ledelse i relasjon til økonomi, ansvar og samarbeid. Hennes filosofi bak tiltaket var å gi ansvar og medinnflytelse til lærerne: *”Det sier noe om en måte å prøve å få med alle ansatte på, for jeg er veldig opptatt av det at hvis du føler at du er delaktig i de beslutninger som tas, så blir det mer ditt (Hanne)”*.

Hanne er opptatt av at ledelse er noe som forgår på flere plan i skolen, og at det er noe hun ønsker å fremme. Skolens teamorganisering medfører også at det foregår ledelsesaktiviteter på flere nivå innen organisasjonen. Sett i lys av Wengers teori (1998) er nettopp distribuert ledelse en forutsetning for utviklingen av praksisfellesskap.

6.2.4 Vilje til å inkludere og belønne

Et vesentlig aspekt ved praksisfellesskap er medlemmenes evne til å se og handle i relasjon til organisasjonen som helhet. Aktørenes engasjement og virksomhet er knyttet til deres eget sosiale fellesskap, men de må kunne samkjøre skolens og praksisfellesskapets mål (Wenger 1998). Torill rektor ved Skogen skole, hevder at kun et fåtall av lærerne gjør en ekstra innsats for helheten, men at hun ønsker tiltak som kunne fremme slik aktivitet.

De gjør en glitrende jobb i klasserommet, men få er villige til å tenke på noe utover de (Torill).

Hun viser imidlertid forståelse for deres holdning med bakgrunn i det store sykefraværet og det ekstra arbeidspresset det medfører for de gjenværende lærerne. Mangel på ressurser gir henne ingen mulighet til å avlaste eller belønne de lærerne som yter en ekstra innsats for helheten og fellesskapet.

Du kan nesten ikke gjøre noe annet enn å si tusen takk. Det frustrerer meg. Jeg skulle veldig gjerne ha gitt de noe mer.(...) Vet du, jeg gremmer meg over det, for jeg tror at jeg kunne få

flere til å kunne være med på å se helheten og gjøre en ekstra innsats hvis du kunne få lov til å gi de noe og.(...) Men jeg har ikke noen å sette inn, og så har vi ikke kultur for det, og andre føler seg; Ja, hva med meg da? Jeg jobber godt hele tiden, og ikke er jeg syk heller. Vet du, jeg syns det er et dilemma (Torill).

Torills utsagn er preget av et stort engasjement, men også frustrasjon over at de økonomiske rammene for å gi belønning som motivasjonsfaktor for utviklingsfremmende tiltak, er for snevre. Skolens kultur er også preget av et ideal om likhet slik at ytre belønningssystem ofte kan bli sett på som favorisering og forfordeling, noe som kan skape misnøye og motreaksjoner i personalet. Rektors legitimitet kan utfordres av motkulturer som ikke godkjenner en praksis der enkeltpersoner blir tilgodesett på ulike vis.

Skolenes plangrupper består av lederne fra de ulike trinn og skolens ledelse, og er et forum hvor lærere og ledere i fellesskap kan planlegge skolens mål og vurdere nåværende tiltak. Rektor ved Hagen betrakter plangruppa som en forlenget del av ledelsen, som hennes rådgivere ved beslutninger knyttet til skolens virksomhet. Alle skal føle at de blir hørt, og at de har muligheten til å påvirke viktige avgjørelser.

Det er utfordringer i det og, for å få en organisasjon, for så vidt om den er liten eller stor, så er det vanskelig at alle skal være enige i alt. Så du må på en måte bli hørt, også må man ta en beslutning (...) og det er jo viktig at man da respekterer beslutningen (Hanne).

Som nytilsatt rektor opplevde hun at det til tider var vanskelig å vite i hvilket forum avgjørelsene skulle tas. Ved en liten skole kunne lærerkollegiet og rektor ta sine beslutninger i fellesskap, noe som ikke er mulig i større organisasjoner. Mulighetene for å oppnå enighet i et stort kollegium er i de fleste tilfeller en så tidkrevende oppgave at det ikke er praktisk gjennomførbart, men dersom mangfoldet blir hørt vil det kunne skape grunnlag for utvikling. Wenger og hans kollegaer påpeker verdien av å bli inkludert der beslutningen blir fattet. Medlemmene i ulike praksisfellesskap føler ikke bare et behov for å være medvirkende, men en forpliktelse til å influere på organisasjonens strategi dersom engasjementet er stort nok, hevder de (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Motivasjonen for videre arbeid er også nært knyttet til en deltakelse på beslutningsarenaene.

Tian Sørhaug hevder at det kan være vanskelig å trekke inn alternative perspektiv i beslutningsfasen. Dersom premissene for beslutninger stadig skulle bli revurdert og utsatt for diskusjon, ville de ikke bli gjennomført. Ledelsen har også investert prestisje i en beslutning, og åpen diskusjon vil kunne oppfattes som en trussel mot deres autoritet. Uten prestisje ville heller ikke beslutningen blitt gjennomført, hevder Sørhaug videre. Ledelsen må sørge for gode betingelser for dialog i organisasjonen, og skape rom for dialogiske fora der premissene for beslutninger kan og bør konstrueres. Disse rommene gir mulighet for læring og utvikling. Selve beslutningsarenaene kan aldri bli slik, makt og prestisje infiltrere uvergelig disse organene (Sørhaug 1996:62-63).

6.3 Organisasjonsutvikling

Kommunen har ulike tiltak for organisasjonsutvikling for sine medarbeidere i skolen. Pedagogisk senter gir tilbud om oppfølging og kurs for lærerne dersom de melder sine behov. Det eksisterer også et lærernettverk hvor man kan treffe kollegaer fra andre skoler som har samme behov eller interesse. Læringskulturen ved Skogen skole beskriver Torill slik:

Jeg vil si at det er stor variasjon. De fleste er interessert i nye ting, men føler seg nok litt avmektig i forhold til tid. Det skjer mye på noen trinn og mindre på andre (Torill).

Skolens utviklingsplan inneholdt ulike temaer hvor lærerne kunne melde seg på etter interesse og behov. Rektor var ikke representert i disse fellesskapene, men hadde vært med og initiert, planlagt og tilrettelagt dem. På et av trinnene hadde det oppstått et behov for ekstra oppfølging av enkelte barn, der hadde rektor gått inn og tatt over undervisningen slik at en liten gruppe fra teamet kunne ta fatt i de utfordringene de stod overfor. Begge disse modellene kan betraktes som et eksempel på hvordan man kan designe for praksisfellesskap, og hadde derfor et iboende potensial for å utvikle seg til et praksisfellesskap.

I rektormøtene, som er et forum hvor alle kommunens rektorer er samlet, hadde begge informantene forventet å kunne utveksle erfaringer relatert til skolehverdagen. Trine beskriver rektormøtene slik:

... og det er et fora, som for meg i den perioden jeg har vært her, har vært et informasjonsforum. Du deler ut papirer, og du sier noe om hva du må følge opp. Og jeg går alltid nokså nedslått derfra. Egentlig ofte veldig sliten for at så var det det, og så var det det. Og så er det et eller annet tragisk i forhold til økonomi eller noe sånt. Men det er ikke et forum der du får på en måte utvekslet noe. Det er ikke sånn dynamikk i det. Nei (Torill).

Hun opplever at møtene tapper henne for energi. Et slikt forum kunne tvert i mot være ledernes kilde til inspirasjon og fornyet energi i samhandling med likeverdige kollegaer.

Et tiltak for å fremme erfaringslæring blant ledere i kommunen har vært aksjonslæringsgrupper. Møtene har en veldig stram struktur. Deltakerne meddeler et behov eller et problem som legges fram for gruppa som i fellesskap avgjør hvilket tema som skal bearbeides. Prosessen ledes av en gruppeleder som gir rom for en utspørring omkring det valgte problemet der man ikke gir råd, men prøver å utdype og avklare temaet. Spørsmålene skal gi deg nye innfallsvinkler med utgangspunkt i spørsmålene som blir stilt. Ved å få et innblikk i andres perspektiv, får man en form for veiledning som ikke er fortrinnsvis var rådgivende, men der muligheten for å spørre om råd var tilstede. Aksjonslæringsgruppene var i regi av pedagogisk senter i kommunen. På skolenes ledersamlinger var det satt av tid til å arbeide i slike læringsgrupper, og det var forutsatt at man skulle ha forberedt seg noe i forkant. Etter hvert som disse sekvensene ikke lenger var en fast del av programmet, men i større grad var basert på frivillighet, så forsvant de. Hanne er av den oppfatning at ”*da ikke noen setter det på, eller ikke planlegger at nå skal det være, så blir det borte*”. Hun likte for øvrig aksjonslæringsgruppene godt, men opplevde at de fungerte bedre blant lærerne enn hos den formelle ledelsen. Konseptet ga heller ikke rom for å ta opp individuelle utfordringer som man ønsket å drøfte med andre.

Ledersamlingene er regelmessige sammenkomster hvor kommunens skoler samles til foredrag, sosialt samvær og sporadiske aksjonslæringsgrupper. Rektorene opplevde samlingene som positive og oppbyggende avbrett i hverdagen.

Jeg har ikke prøvd å lage noen uttømmende presentasjon av alle de tiltak som er satt i verk for å fremme organisasjonsutviklingen fra kommunenivå, men har belyst de ulike læringsfremmende og sosiale aktiviteter som kom fram i mitt empiriske materiale.

6.4 Ledelse og praksisfellesskap

I henhold til den nye opplæringsloven av 1998 har rektor fått en sterkere styringsrett. Hensikten var å styrke rektors innflytelse, men det er også en del av en internasjonal trend. Dette er et brudd med en tradisjon der lærerne har hatt større påvirkningsmuligheter gjennom klubben. Enkelte lærere opplever dette som et angrep på deres autonomi og at deres medinnflytelse er begrenset (Møller 2006). Rektor utøver ledelse og legal makt på formelle arenaer, men ledelse forgår også på uformelle arenaer i organisasjonen. Distribuert ledelse viser til en praksis der ledelsesoppgaver er delt mellom flere personer som han kaller (Gronn 2002). Innen det distribuerte perspektivet legges det vekt på pedagogisk ledelse. Viktige funksjoner innen pedagogisk ledelse er a) utviklingen av en pedagogisk visjon, b) utvikling av en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit og samarbeid med vekt på gode faglige prestasjoner og c) støtte til lærernes profesjonelle utvikling – individuelt og kollektivt (Møller 2006:180). Det sistnevnte punktet gjelder også rektors egen profesjonelle utvikling.

a) Ved å bruke Wengers (1998) begrep om praksisfellesskap som bakteppe for livet i skolen, vil rektor blant annet framstå som en koordinator mellom de ulike praksisfellesskapene og organisasjonens oppgaver og målsetninger. I skolen vil vi finne mange sterke grupperinger og undergrupper som forfølger forskjellige mål. Utfordringen som leder blir å samle disse grupperingene rundt en felles virksomhet som er på linje med deres interesser og målsetninger, og som de opplever som viktig og inspirerende. Begge skolene har i et samarbeid mellom lærere og ledere laget en visjon, en helhetstenkning for den lokale skolens helhetstenkning.

Hvor er Ona fyr for Hagen skole? Hvor skal vi hen? Hva er visjonene på Hagen skole?
(Hanne)

Hanne likte å visualisere fellesoppgavene for lettere å få i gang kreativiteten hos hver enkelt. Medlemmene utarbeidet en felles visjon som skulle tjene som et orienteringspunkt for de aktiviteter som foregår i skolen, og som virker samlende for fellesskapet.

b) Skolen som sosialt system omfatter ulike grupper med ulike mål og prioriteringer. Forsøk på endringer kan medføre motkrefter innad i organisasjonen som kan resultere i delkulturer som drar i ulike retninger. Praksisfellesskapene bør imidlertid bygge på den kultur som eksisterer i skolen, og forutsetter derfor at ledelsen behandler konflikter og motsetninger på en adekvat måte. Kulturen kan transformeres gjennom praksisfellesskap, og oppbyggingen av en læringskultur kan foregå i liten eller stor skala. Fellesskapene er selv bestemmende for i hvor stor grad de trenger å transformeres (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Rektor ved Skogen skole kunne berette om en forelesning hvor lærere og skoleledere nylig hadde deltatt:

Kunnskapsløftet; skaper det verdens beste skole? Og han (foreleser) hadde noen innspill der i forhold til den nye læreplanen. Og to tredjedeler kanskje, av vårt kollegium, gikk i forsvar, fordi han viser til undersøkelser der – og det vet vi jo – der vi på en måte vet at vi ikke har verdens beste skole. Og hvorfor ikke? Og hva kan vi gjøre med det i forhold til opplæringsplan og organisering? De færreste tar imot det med åpne armer. De fleste går i forsvar (Torill).

På bakgrunn av dette kan det være en fordel å starte med små tiltak som man gradvis utvikler i fellesskap og sprer i organisasjonen med det siktemål å skape en læringskultur (ibid). Verdien ved en slik virksomhet må vektlegges og synliggjøres for de øvrige aktørene i organisasjonen. På grunn av det langsiktige perspektivet ved læringsprosesser er det av vesentlig betydning at ledelsen kan legitimere kunnskapsutvikling som en sentral drivkraft, slik at de kan formidle verdiaspektet ved praksisfellesskap både i relasjon til den enkelte deltaker og i relasjon til skolens mål. Et konstruktivistisk syn på læring (Dysthe 2001) kommer også til uttrykk i den demokratiske ledelsesstilen som utvises, der alle aktørene oppfordres til å komme med sine innspill. Man viser en tro på at alle har kunnskap å bidra med som kan ha innvirkning på avgjørelsesprosessen.

c) Begge skolene er organisert i lærerteam, trinnteam og ulike grupperinger som skaper møteplasser for skolens aktører. Praksisfellesskap er organisert rundt en kunnskapsvirksomhet og er derfor ikke det samme som formelle team og grupper. Teamene kan utvikle seg til praksisfellesskap der hvor medlemmene oppfatter at virksomheten er et felles anliggende og hvor de kan ha et gjensidig engasjement (Møller 2006:171). Gruppene og teamene er formelt organisert, og jeg har ikke nok empirisk materiale til å vurdere alle teamene som rektor er

medlem av og fastslå om de har utviklet seg til praksisfellesskap. Lederteamet ved den enkelte skole og rektorkollegiet vil bli drøftet grundigere noe senere i oppgaven.

En av de viktigste lederoppgavene var i følge Wenger og hans kollegaer (2002) å ”vandre i gangene”, en en – til – en kontakt hvor lederen aktivt oppsøker aktørene for å få informasjon og bygge nettverk. Mye av denne kontakten foregår relativt uformelt, men med en forventning om at henvendelsene fører til handling. Begge rektorene jeg intervjuet var opptatt av at døren skulle være åpen slik at medarbeiderne kunne komme inn og snakke om det de hadde på hjertet. Det var også av vesentlig betydning for dem at de var til sted i skolehverdagen, at de var synlige og tilgjengelige, selv om dette medførte at en del kontorarbeid måtte gjøres hjemmefra. Denne formen for relasjonsbygging er verdifull som informasjonskilde for skolens virksomhet og den enkelte aktørs livsverden, men også som et ledd i design av praksisfellesskap. På grunnlag av de kunnskaper rektor har tilegnet seg ved de uformelle samtalene, kan hun formidle kontakt mellom personer med like interesser eller problemer relatert til felles område, og gi dem muligheten til å samles rundt en felles virksomhet. Det frivillige aspektet er vesentlig i Wengers teori (1998), men det er viktig å fokusere på at praksisfellesskapet gir verdier som tilhørighet, læring og utvikling av identitet. En videre utvikling av fellesskapet avhenger av ledernes og deltakernes kompetanse og engasjement.

6.5 Skolenes lederteam

Jeg fant kjennetegn på felles virksomhet, gjensidig engasjement og delt repertoar i lederteamene ved de respektive skoler. I tillegg til å ha møter hver uke foregikk det en kontinuerlig en – til – en kontakt mellom medlemmene, der drøftinger relatert til drift og praktiske gjøremål og utveksling av erfaring foregikk kontinuerlig. Begge rektorene var svært bevisste på at de hovedsakelig samarbeidet omkring administrative oppgaver, men framhever hvor nyttig inspektørens kunnskaper om skolens virke er, som innspill i egne handlinger og avgjørelser. Opplevelsen av å snakke samme språket og være likeverdige deltakere skaper rammene om deres sosiale fellesskap. Hanne trekker fram arbeidet med ”Kunnskapsløftet” som et område der de gode pedagogiske drøftingene har funnet sted, men hun er på samme tid noe frustrert over hvor mye tid dette arbeidet tar. Administrasjonen har valgt å la hver skole

utarbeide sine egne fagplaner i stedet for å utvikle en kollektivt veiledende plan for kommunens skoler. En felles plan ville ha spart oss for mye arbeid, hevder hun, men på den annen side gir arbeidet med lokale læreplaner et grundigere og dypere kjennskap til undervisningens mål.

Wenger hevder at alle individer har ulike læringsbaner som binder sammen fortid, nåtid og framtid. Individets læringsbane vil være av avgjørende betydning for hvilken kunnskap som anses å være verdifull og nyttig for den enkelte (Wenger 1998). Rektorenes læringsbaner er viktig for hvilken identitet vi utvikler, og påvirker derfor deres engasjement og følelse av tilhørighet. Begge rektorene er relativt nye i funksjonen som rektor, og en av dem er også ny i kommunen.

6.6 Rektorkollegiet

Den formelle ledelsens oppgave er å tilrettelegge for praksisfellesskapenes arbeid ved at tid og andre nødvendige ressurser er tilgjengelig, oppmuntre til deltakelse og rive ned eventuelle hindre. (Wenger, McDermott & Snyder 2002:13). Rektormøtene fungerer som et forum hvor man hovedsakelig blir informert om administrative oppgaver og økonomiske rammer, mens de to informantene gir uttrykk for at de har behov for noe mer; et forum for erfaringsdeling, et kollegafellesskap.

Torill og Hanne hadde på eget initiativ tatt kontakt med hverandre for å kunne utveksle erfaringer og luften frustrasjon. Kontakten hadde vært sporadisk, og det hadde ikke utviklet seg til å bli noen nære relasjoner. Muligheten for å utdype og kanskje utvide det sosiale fellesskapet ved å invitere flere inn i gruppa, var så absolutt noe de begge kunne tenke seg. De satte pris på verdien av å kunne samhandle med personer på samme nivå, og ville gjerne videreutvikle kontakten. Ved ”å rydde plass til å møtes”, mente de at et praksisfellesskap kunne utvikle seg. Hanne hadde også ved flere anledninger tatt kontakt med en av de andre nytilsatte rektorene for en uformell samtale og litt tanker omkring skolen. Jeg oppfattet henne slik at vedkommende rektor kunne være en mulig deltaker for et sosialt fellesskap. Den øvrige delen av rektorkollegiet identifiserte de seg med i svært liten grad. Inspektørene ble sett på som mulige kandidater til et kollektivt samarbeid, men de hadde ingen konkrete planer.

6.7 Læring

Wenger er av den oppfatning at hovedhensikten med praksisfellesskap er mulighetene for utvikling av kunnskap på ulike nivåer i organisasjonen. Læring er selve drivkraften for praksis og utvikles ved at nye momenter bringes inn og blir forhandlet om av medlemmene. Ved praksisfellesskapenes grenser finner vi det største læringspotensialet. Meklere er personer som skaper kontakt mellom praksiser ved å introdusere elementer fra en praksis til en annen (Wenger 1998:105).

Ledernes rolle blir ofte fortolket i termer som innbefatter styring av mennesker, men det er verdt å merke seg at en god del av deres aktiviteter har mer å gjøre med mekling på tvers av grenser mellom praksiser (Ibid: 109. Min oversettelse).

Rektor er representert i mange ulike team og grupper og har derfor en unik mulighet til å fungere som en mekler ved å bringe inn, eller bane vei for ny kunnskap. Aktivitetene som forgikk i plangruppa ble skrevet ned i et referat uten at det ble fokusert spesielt på læringsaspektet i relasjon til deltakerne. De hadde resultert i planer og forbedringer av lærernes praksis. Som tidligere nevnt i oppgaven var organisasjonens kjernevirksomhet elevenes læring og undervisning, fokuset var derfor ofte rettet direkte og konkret mot tiltak i undervisningen. Skogen skoles utviklingsplan hadde imidlertid tatt tak i ideen om praksisfellesskap og systematisk tilrettelegging av lærings- og refleksjonsprosesser. Trine hadde i den forbindelse søkt om støtte i form av økonomiske midler og veiledning for gjennomføring av et slikt prosjekt. Hun håpet at søknaden ville bli innvilget, for man må ha hjelp, spesielt i startfasen, for å innføre nye samhandlingsformer.

Begge rektorene ga uttrykk for at erfaringsutveksling var noe som forgikk sporadisk, men som de så behov for, og ønsket å sette i system. Læringsaspektet var derfor noe de ikke hadde reflektert over fordi kontakten med de fellesskapene de var en del av stort sett var sentrert omkring administrative oppgaver.

Mange av mine slutninger i dette kapitlet bygger på det empiriske materialet fra Skogen skole noe som gjenspeiler seg i en overvekt av sitater fra rektor Torill. Årsaken til denne skjevdelingen skyldes at hun har vært lengre ansatt i funksjonen som rektor ved Skogen skole enn Hanne som var relativt nytilsatt ved Hagen skole. Hannes utsagn måtte derfor bli mer

generelle og med henvisning til to ulike skoler hvor hun hadde fungert som rektor. Undersøkelsen var hovedsakelig rettet mot deres nåværende situasjon i den konkrete konteksten de for øyeblikket befant seg i, men jeg har også satt søkelyset på noen generelle betraktninger der Hannes betraktninger i større grad har blitt trukket inn.

I dette kapitlet har jeg presentert det empiriske materialet og analysen av data. Kapittel 7 vil inneholde noen hovedlinjer i de resultater jeg har kommet fram til, og forslag til hvordan man kan designe for å fremme rektorenes læringsprosesser.

Kap. 7 Rektorenes samhandlingsarenaer.

*Den som løper en risiko tar også en sjanse,
men den som ingen risiko tar, får ingen sjanse.*

Men sjansen rommer to muligheter:

*Man kan miste alt,
men man kan også få den store gevinst.*

Med inspirasjon fra Giddens (1997)

I dette kapitlet trekker jeg konklusjoner på grunnlag av svarene jeg har fått i det empiriske materialet i relasjon til utdanningssektorens mål om at skolen skal bli en lærende organisasjon. Videre peker jeg på hvilke utfordringer mine funn og konklusjoner reiser.

7.1 Praksisfellesskap og læringsmuligheter

Utgangspunktet for oppgaven har vært å få innsyn i hvilke samarbeidsmuligheter rektorene har i relasjon til aktørene i skolesektoren, og hvordan disse samarbeidsarenaene har fungert med henblikk på læringspotensialet. Mitt perspektiv på oppgaven har hele tiden vært i lys av teorier om organisasjonsutvikling generelt, men med en innsnevring mot teorien om praksisfellesskap. Jeg ser denne teorien som én blant flere i tilnærmingen av å belyse skolens evne til å utvikle, forvalte og bruke egne kunnskapsressurser.

Studiene har gitt en utvidet forståelse for rektorenes prioriteringer i relasjon til egen og de øvrige aktørenes muligheter for læring i arbeidet. Med problemstillingen som utgangspunkt har jeg belyst om rektor er medlem av noen praksisfellesskap, hva som skaper grunnlag for slike fellesskap og rektors egen oppfatning av læringsutbyttet i eventuelle praksisfellesskap.

Undersøkelsens problemstilling er:

På hvilken måte inngår skoleledere i praksisfellesskap med andre kollegaer i utdanningssektoren, og hvordan fungerer disse praksisfellesskapene med tanke på erfaringsutveksling og kompetanseutvikling?

Mine konklusjoner med bakgrunn i problemstillingen og empirien, vil reise en rekke utfordringer i relasjon til utviklingen av en profesjonell ledelse i en lærende organisasjon. I dette kapitlet peker jeg på framtrede funn, hvilke utfordringene man står overfor og mulige løsningstiltak.

7.2 Rektor i samspill med lærerne

Rektorenes relasjoner til lærerne ved egen skole var preget av inkludering og likeverd. De praktiserte en demokratisk lederstil hvor alle stemmer hadde krav på å bli hørt, før man tok en avgjørelse. Med bakgrunn i deres autoritet som formelle ledere, opplevde de at det var av vesentlig betydning at de opptrådte aktsomt og med stor respekt for sine medarbeidere. Torill hadde søkt om midler til å designe for praksisfellesskap blant lærerne ved sin skole. Søknaden viste at hun hadde tatt rollen som koordinator og med ansvar for erfaringsspredning mellom de ulike fellesskap. I en slik posisjon har hun stor muligheter for å kunne formidle kontakt og kunnskap på tvers av praksisfellesskapenes grenser og opptre som en ”broker” (Wenger, McDermott & Snyder 2002). Den formelle ledelsens støtte til, og forvaltning av disse læringsarenaene, er av stor betydning for hvordan prosessen vil utvikle seg, men deltakernes eget engasjement er nøkkelen til suksess. Videre strategier for intern arbeid ved Hagen skole var ikke fastsatt, med bakgrunn i Hannes korte ansettelsesperiode.

7.3 Rektors relasjoner til lederteamet

Rektorene oppgir lederteamet ved deres respektive skole, og spesielt forholdet til inspektør, som deres nærmeste relasjon i skolehverdagen. Fellesskapet er basert på tillit, trygghet og likeverd, men erfaringsdelingen er konsentrert om administrative oppgaver som rapporteringer, konkrete oppgaver knyttet til daglig drift o.a. Kunnskapsløftet har imidlertid skapt grunnlag for større pedagogisk refleksjon i hverdagen. Organisasjonsutvikling må være forankret i at aktørene i at skolen bruker sin kompetanse i relasjon til elevenes, lærernes og

skoleledernes læringsprosesser. Innad i skolen har man stor kompetanse i planlegging av elevenes læringsprosesser, men dette er ikke tilstrekkelig hevder Dale (1999). For å utvikle en profesjonell organisasjon som sikrer individuell og kollektiv læring, trenger aktørene organisasjonsdidaktikk. Det er behov for å utvikle læreplaner for kollektive selvutviklingsprogrammer, og et metaperspektiv på hvordan man knytter læring til organisasjoner.

Torill er opptatt av hvor viktig det er med erfaringsdeling og tilrettelegging av lærernes læringsprosess og kompetanseutvikling. Hun innrømmer at de ikke har lyktes i å skape et system for spredning av de individuelle erfaringer, men har dette som et hovedmoment i utviklingsplanen. I dette konkrete forslaget har Torill ryddet tid for samhandling mellom lærerne, sørget for veiledning og søkt om økonomiske ressurser til gjennomføring. Forutsetningen for organisasjonsutvikling er derfor til stede; tid, penger og kompetanse. Men hvor er planen for rektors egen utvikling og hverdagslæring?

Både skoleeier (skolesystemet) og rektorene legger til rette for utvikling av lærerne både i hverdagen, ved kursvirksomhet og i nettverk. Rektorene har regelmessige informasjonsmøter hos skolesjefen, men disse har ikke noe rom for erfaringsdeling eller diskusjoner av pedagogisk art.

Skolelederne har også tilbud om skoleledersamlinger hvor ulike temaer blir belyst i såkalte aksjonsgrupper. Gruppene har ikke dekket de intervjuede rektorenes behov, og det har manglet kontinuitet det siste året. Skoleledersamlingene blir lett prioritert vekk dersom arbeidsbyrden i hverdagen ble for stor, eller at arbeidsoppgavene av en eller annen grunn ikke kan delegeres til andre. Rektor ga også uttrykk for at ikke hele ledelsen kunne forlate skolen på samme tid, og man derfor alternerte på deltakelsen.

Rektorene var imidlertid opptatt av å få mer formell kunnskap slik at de kunne utvikle seg faglig. Et program for videreutdanning av kommunenes rektorer var satt i gang fra sentralt hold, men en av rektorene hadde allerede denne kompetansen. Vedkommende var imidlertid svært opptatt av at hun skulle få en eller annen form for ”påfyll”. En slik videreutvikling ville kunne bidra til å gi mer energi i en krevende arbeidssituasjon, var hennes oppfatning.

7.4 Fellesskapet med rektorkollegiet

Begge rektorene var opptatt av å kunne dele erfaringer og diskutere problemer med andre skoleledere, men de henviste til at arbeidsmengden var så stor at tiden ikke strakk til. De var imidlertid av den oppfatning at ved å sette av tid og avtale møteplasser, ville det være mulig å utvikle et nettverk med andre skoleledere. Forutsetningen var at dette måtte være personer de hadde tillit til, og som de kunne føle en viss samhörighet med, slik at de kunne utvikle gode relasjoner. Utviklingen av fellesskapet lot til å være svært tilfeldig og overlatt til den enkeltes initiativ og kreativitet, der personlige relasjoner var styrende for hvem som ble invitert med. Møtene deres var sporadiske, og utformingen og metodene ble tilfeldige. Jeg er også av den oppfatning at rektorene i stor grad lar elevenes og lærernes behov gå foran sine egne. Deres læringsbehov og utvikling blir alltid tilgodesett. Rektorenes egne læringsbaner og kompetanseutvikling blir tilsidesatt i fokustrengsel og mangel på tid og ressurser.

Torill savner en helhetstenkning i rektorkollegiet. Hun undrer seg over at man ikke, i løpet av de forgående år, har kunnet samkjøre for eksempel den kulturelle skolesekken og læreroverføringer bedre. En forutsetning for at et rektorkollegium skal kunne fungere som et praksisfellesskap, må derfor være at dens virksomhet er et felles anliggende, og ikke preges av en ekskluderende holdning der enhver har nok med sitt.

I en verden hvor endring er det eneste man kan være sikker på, vil rektorene ha behov for et system omkring seg som støtter dem i hverdagens utfordringer. Kommun nivå kan legge til rette for et slikt forum, men det vil være nødvendig med en trinnvis oppbygging av tillit og trygghet mellom partene for å skape et godt samarbeidsklima. Skolesjefen har derfor et særskilt ansvar for å designe for og forvalte praksisfellesskapene på en adekvat måte. Informantene var for øvrig opptatt av at både inspektører og rektorer burde være deltakere i disse fora.

Rektorkollegiet har også behov for kompetanse om profesjonell faglig utvikling som er forankret i utdanningsteori (Dale 1997). Et praksisfellesskap kan fungere som en slik støttestruktur, men det kan også representere en fare for at praksis opprettholdes uten noen form for utvikling. For å forandre systemer, må man vurdere nye verdier som trygghet,

gjensidighet, tillit og åpenhet fordi man risikerer så mye i en kollektiv selvrefleksjon som organisasjonsutvikling forutsetter (Tiller 1990:101). Medlemmene må være bevisst sitt ansvar og bli konfrontert med egne holdninger. Jorunn Møller (2004) er derfor av den oppfatning at rektorene trenger faglig profesjonelt fellesskap som har en forankring i utdanningsteori. Jeg tolker dette som en form for læringsfellesskap, og i et læringsfellesskap vil det viktigste målet være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet (Lillejord 2003).

For å oppnå utvikling innen rektorkollegiet, er det nødvendig å legge fram hva som fungerer etter intensjonene ved dagens praksis, og hva som bør forbedres. Min undersøkelse viser at det eksisterer ingen tradisjonen med å gi og ta kritikk i skolesamfunnet, noe som også kommer fram hos andre forskere (Lillejord 2003). Dersom man kan bruke begrepet veiledning, stiller man seg mer åpen for en dialog, er rektor Hannes mening. En slik manglende kultur for å utsettes for kritikk kan medføre problemer ved andres vurdering av eget arbeid, holdninger og verdier. Det er derfor all grunn til å være varsom ved innføring av slike metoder. Kollektiv selvutvikling er svært sårbart og krever en meget høy grad av etikk og personvern dersom opplysningene videreformidles eller offentliggjøres (Tiller 1990:105).

Et praksisfellesskap mellom rektorene kan ha flere fordeler. En slik møteplass gir rom for utveksling av erfaringer, mulighet for å luften frustrasjoner, gi hverandre inspirasjon og nye ideer, samt utvikling av ny kunnskap dersom man anvender sine didaktiske og pedagogiske ferdigheter. I et praksisfellesskap med felles koder, sammenfallende ideer om kunnskap og læring og delte verdier vil deltakelsen oppleves som meningsfull. Medlemmene vil ha mulighet for å bygge nære relasjoner og utvikle tilhørighet til sin profesjon. Identitet utvikles i en dynamisk prosess mellom identifikasjon og forhandling som er meningsskapende. Vi skaper vår identitet i samhandling med andre, og påvirkes ved å se oss selv gjennom andres øyne (Wenger 1998). Et fellesskap gir mulighet til å sortere ut hva som har betydning for vår individuelle eller kollektive praksis, og hva som er uvesentlig. Ved å kombinere nye kunnskaper om læring og organisasjoner, utprøving av nye ideer i praksis og en erfaringsdeling basert på prøving og feiling, vil man danne en god basis for læring i det daglige arbeidet.

Et praksisfellesskap innad i en kommune kan imidlertid være for lite slik at kontakter over kommunegrensene kan være fruktbart (Møller 2006:247). I forkant av min undersøkelse fikk jeg tillatelse til å observere et nettverksmøte ved den private kulturskolen i kommunen, noe

som kanskje kan illustrere én tilnæringsmetode til et utvidet samarbeid på tvers av kommunegrenser. Organisasjonsledelsen ved landets kulturskoler ønsker å legge til rette for at rektorene skal utvikle tettere relasjoner til hverandre, som kan gi mulighet for et fruktbart samarbeid. Nettverksmodellen som skolen anvender, har mange likhetstrekk med praksisfellesskap. Det er organisasjonsledelsens intensjon å tillettelegge for samarbeide, men hvorvidt man anvender modellen er frivillig for det enkelte distrikt, noe som fører til en varierende praksis rundt om i landet. Rektorene fra regionen, som inkluderer den observerte kulturskolen, har imidlertid fått til et godt samarbeid hvor de møtes en gang i måneden. De hadde valgt å utarbeide en agenda hvor hver enkelt rektor hadde meldt inn temaer i forkant som de hadde behov for å snakke om. Felles administrative løsninger blir forhandlet fram og problemer forsøkt løst i fellesskap. Flere elevprosjekter ble presentert for fellesskapet og drøftet mellom medlemmene. En ekstern representant var invitert for å demonstrere bruk og veiledning ved innføring av ny dataregistrering. Deltakerne presiserte at årsaken til deres velfungerende samarbeid var forankret i deltakernes gjensidige engasjement. Forutsetningene for et samarbeid må være at man har tro på en slik løsning. Relasjonene må være preget av åpenhet og tillit til gruppas øvrige medlemmer. Deltakerne så verdien av samhandlingen på grunnlag av deres felles virksomhet og til tider samme elevmasse. Modellen har imidlertid en varierende suksess rundt i østlandsdistriktet, uten at de kunne si noe om årsaken til dette.

Som en oppsummering av det jeg har drøftet sier jeg med Henry Fords ord:

Å komme sammen er begynnelsen.

Å holde sammen er et framskritt.

Å arbeide sammen er en suksess.

Henry Ford (Sitatordboka 2004)

7.5 utfordringer ved et kollektivt rektorsamarbeid

Avslutningsvis vil jeg belyse hvilke utfordringer oppgaven min reiser. Organisasjonslæring vil i denne sammenheng bli betraktet som de aktiviteter og prosesser som medfører at skolen og dens aktører kan nå idealet om en lærende organisasjon. De intervjuede rektorene er begge svært opptatt av skolens kjernevirksomhet; undervisning og elevenes læringsprosesser. Ulike

utviklingstiltak blir derfor rettet mot lærernes kunnskaper relatert til elevenes læring. Rektorenes egen læring vil til tider måtte prioriteres vekk til fordel for andre mer presserende arbeidsoppgaver. Den systematiske refleksjonen over eget arbeid står ikke på rektors timeplan. I de tilfeller der det blir designet for praksisfellesskap, stiller rektor seg hovedsakelig utenfor. Dersom dette er tilfelle for flere skoleledere i utdanningssystemet, møter man en rekke utfordringer knyttet til målet om skolen som en lærende organisasjon. I tillegg har rektorene også behov for støtte i en skolehverdag hvor de blir stilt overfor krav fra interne og eksterne grupperinger, og fra det samfunnet som de er en del av. Andre skoleledere kan fungere som en støttefunksjon i møte med en kompleks verden med stor endringshastighet, der store forventninger knyttes til skolens løsning av samfunnets problemer.

7.5.1 Skoleeiers utfordringer

For å imøtekomme de utfordringer og den kompleksitet som framtiden vil bringe, må en organisasjon være i stand til å tilpasse seg endrede situasjoner relativt hurtig. En slik hurtig transformasjon forutsetter innovativ tenkning og system som er i stand til å utvikle seg selv; et lærende system (Schön 1973). Skoleeier har et ansvar for å legge til rette for at skolelederne kan utvikle et profesjonelt lederskap, både gjennom formell utdanning og tilrettelegging for læring i arbeidet.

Organisasjonsutvikling forutsetter en bevisst holdning til egen læring og kollektiv læring, samt dialog og et nært samarbeid mellom skoleadministrasjonen og den enkelte. I den enkelte kommune vil det variere hvilken modell skolen er organisert etter. Skolen vil ha kommuneadministrasjonen som nærmeste overordnede i en desentralisert kommune. Deres tankegang synes å være knyttet til mål-middel-tenkning, effektivitet og budsjettstyring. For å kunne oppnå forståelse for skolens utviklings- og endringsprosesser, er det nødvendig med et felles språk som er basert på utdanningsvitenskapelig teori, blant alle aktørene i utdanningssystemet. Skolens ledere må ha kommuneadministrasjonens tillit, og partene må kunne samarbeide om mulige tiltak. Skolesjefenes rolle burde i stor grad være sentrert omkring tilrettelegging av skoleledelsens, lærernes og elevenes læringsprosesser. Skoleeier kan bidra til en kollektiv læringsprosess blant skoleledere ved å lage møteplasser og bruke tid på samarbeid og refleksjon med mindre vekt på informasjon og det administrative.

Ved å fokusere på verdien ved et samarbeid mellom skolelederne vil man kunne oppnå en større interesse for egen læring i relasjon til det eksisterende fellesskapet. Rektors rolle som forbilde og modell i skolen er også av vesentlig betydning. Dersom skolen skal bli et lærende fellesskap, må alle parter praktisere erfaringsdeling og refleksjon. Senges systemtenkning er hjørnesteinen i hans teori. Den fokuserer på forbindelsen mellom de enkelte delene og helheten, og gir derigjennom aktørene en mulighet til å se sin egen innvirkning på de øvrige aktørene i systemet (Senge 2004). Rektorkollegiets praksis vil gi signaler om hva som forventes av systemets øvrige medlemmer.

Innføring av nye strategier for utvikling av endring av praksis, vil medføre et behov for ny kompetanse. Skolelederne trenger kunnskap om læringsprosesser på et individuelt og kollektivt plan. E. L. Dale er opptatt av at skolens aktører snakker samme språk som er forankret i en utdanningsteori slik at man har en felles ramme for forståelse og begrepsoppfattelse. Kunnskap er imidlertid ikke tilstrekkelig for en endring. Deltakerne må forhandle om hva den nye kunnskapen innebærer og gjøre den til sin egen. Utvikling og kreativitet er basert på tillit, og forutsetter en åpen holdning der det er tillat å prøve og feile. I en kollektiv læringsprosess vil man også lære underveis ved en eksperimenterende atferd og refleksjon. Rektorene må være delaktig i beslutningsprosessen om hvordan en individuell og kollektiv læringsprosess skal gjennomføres i praksis. Man engasjerer seg lettere i beslutninger man selv har vært delaktig i.

Skolen struktur og organisering kan fungere som et hinder for utviklingen av læringsprosesser. Et samarbeid om skolens virksomhet forutsetter en større fleksibilitet og et møtested der man kan bearbeide kunnskapen om organisasjonens aktiviteter.

Et samarbeid mellom rektorer innebærer en fare for sementering av eksisterende praksis dersom ikke nye ideer og teorier bringes inn. Erfaringer på tvers av kommunegrenser og kontinuerlig utvikling av egen kunnskap er mulige løsninger for å skape et fruktbart samarbeid og fornyelse av praksis.

7.5.2 Rektors utfordringer på det individuelle plan

I en prosess med et utstrakt samarbeid vil tillit og trygghet være grunnleggende faktorer for fellesskapets suksess, som jeg har drøftet i kapittel 6. Minst like viktig er rektors egne holdninger til hvem man ønsker å samarbeide med og stole på. Våre mentale modeller er avgjørende for hvordan vi ser verden og hvordan vi handler (Senge 2004). Felles drøfting og refleksjon kan hjelpe den enkelte til å endre og prøve ut nye modeller.

Rektors kunnskaps- og læringssyn er også av avgjørende betydning for deres tilslutning til et lærende fellesskap med et sosialt og konstruktivistisk læringssyn. Med et syn på læring der kunnskap består av elementer som settes sammen og bygger på hverandre, vil undervisning og passiv mottakelse være framtreddende. Kunnskap er noe man får tilført utenfra, ikke noe man kan utvikle i et fellesskap. Et slikt syn på læring kan bevisst eller ubevisst være med å farge skolelederens tilslutning til et fellesskap.

Rektorene må planlegge sin egen kunnskapsutvikling og læring. Deres viktigste oppgave er den pedagogiske funksjonen i organisasjonen, noe som medfører at enkelte administrative oppgavene må delegeres til andre slik at det skapes rom for egen læring. I en travel hverdag er det sjelden rom for verken individuell eller kollektiv refleksjon over egen praksis. Evalueringen blir derfor sporadisk og tilfeldig. Ny planlegging må derfor ta utgangspunkt i eksisterende praksis, ikke i en målsetning pålagt av andre. Før man går i gang med en systematisk refleksjons- og evalueringsprosess i fellesskap med andre, bør man vurdere og diskutere hva man kan tåle som individ og gruppe. Samtidig må ikke denne forsiktigheten føre til handlingslammelse og maktesløshet. Målet må være å lære av hverandres erfaringer på feltet.

Som en avrundning av oppgaven vil jeg avslutte med å hevde at ikke engang entusiastiske skoleledere kan løfte seg selv etter håret. De trenger

kunnskaper - *tid* - *ressurser* - *møtesteder*.

LITTERATURLISTE

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading; Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company
- Baklien, B. (1987): Organisatorisk læring, omstilling og kompetanseutvikling. (Red.) Nordhaug, O. *Kompetanse, organisasjon og ledelse. Strategiske utfordringer*. Oslo: Tano Aschehaug
- Bengtsson, J. (1999): En livsverdsansats for pedagogisk forskning. *Med livsverden som grund. Bidrag til utvekklandet av en livsverdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, G. (1990): *Skolledning og profesjonelt skoledarskap.*, Uppsala universitetet, januar: Pedagogiska institusjonen
- Bolman, L.G. og Deal, T.E. (2002): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Ad Notam
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag a/s
- Bruzelius, L.H. & Skärvad, P.-H. (2004): *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur,
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (1997): 'Leiing i eit dialogperspektiv' i: Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, i (Red.) Dysthe, Olga. *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Engeström, Y. (1987): *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Etzioni, A. (1982): *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum
- Fiske, J. (2004): *Kommunikasjonsteorier*. Uppsala: Wahlström & Widstrand
- Gadamer, H. J. (1984): *Truth and method*. New York: Crossroad
- Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag
- Gronn, P. (2002): Distributed leadership. I: Leithwood, K. og Hallinger, P. (red.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Grødal, R.N. (1990): *Forandring fryder? Omstilling privat eller på jobb*. Oslo: Cappelens Forlag a.s
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen
- Hargreaves, A.: *Lærerearbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Hustad, W. (1998): *Lærande organisasjonar. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Haavind, H. (2001): På jakt etter kjønne betydninger. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kalleberg, R. (1985): Kombinering av forskningstradisjoner i sosiologien. I Britt Dale, Michael Jones og Willy Martinussen (red.), *Metode på tvers. Samfunnsvitenskapelige forskningsstrategier som kombinerer metoder og analysenivåer*. Trondheim: Tapir
- Kalleberg, R. (2002): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Harriet Holter/Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadlie, K. (1999): *Fortida er ikke hva den engang var: En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Knain, E. (2001): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Definerings og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng*. August 2001. PISA rapport nr. 12. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo: Universitetet i Oslo
- Kvale, S. (2005): *InterView. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press
- Holter, H. (2002): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Harriet Holter/Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (1999): Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring. I: Fuglestad, Otto Laurits, Sølvi Lillejord & Johnny Thobiassen (red.): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen. Fagbokforlaget
- Lindvig, Y., Wærnes, J.I. og Dale, E.L. (2005): *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS
- Liotard, J. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press
- Løvlie, L. (2001): Læreren i våre tanker. I: T. Kvernbekk (red): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Machiavelli, N. (1999): *Fyrsten*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker
- Morgan, G. (1998): *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press
- NOU (2002): *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14. juni 2002
- Ragin, C.C. (1994): *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press
- Roald, K. (2004): *Organisasjonslæring i skular – teoretisk og praktisk perspektiv*. Notat. 15/04. Avdeling for lærerutdanning. Skriftserien Haugskulen i Volda
- Roald, K. (2000): Skoler som lærende organisasjoner. *Teorier om organisasjonslæring og utviklingsarbeid*. Rapport 6/2000. Høgskulen i Sogn og Fjordane

- Ropeid, T. (2004): *Den store sitatordboken: over 12000 sitater, aforismer, ordspråk og bevingede ord*. Oslo: Damm
- Røvik, K.A. (2004): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schön, D. (1983): *Organizational Learning*. Massachusetts Institute of Technology
- Senge, P.M. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Pensumtjenesten A/S. Egmont Hjemmets Bokforlag
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*
- Stortingsmelding nr.37 (1990 – 1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- Sveiby, K.E. & Risling, E. (1987): *Kunnskapsbedriften. Århundrets største lederutfordring?* Oslo. Cappelen
- Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug, T. (2004): *Managementaltet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo. Gyldendal
- Thorsvik, J. (2001): *Styringslogikk og reformer i skolesektoren i Norge*, I Nordisk Administrativt Tidsskrift
- UFD (2005): *Lærer elever mer på lærende skoler? En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo: UFD
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Red. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Souberman. Cambridge, Ma/London: Harvard University Press
- Wadel, C.C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek forlag
- Wadel, C.C. (1997): 'Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur' i: Fuglestad, Otto L. & Sølvi Lillejord (red.): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget
- Weber, M. (1990): *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2005): *Learning for a small planet - a research agenda*. Etienne Wengers webside: etienne@ewenger.com
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts. Harvard Business School Press

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Brev med forespørsel om intervju

Vedlegg 2: Intervjuguide til rektorene

Vedlegg 1

Fjell, 1.mars 2006

Forespørsel om intervju – Undersøkelse om erfaringsdeling og kompetanseutvikling i nettverk blant rektorer

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale der vi avtalte at jeg skulle oversende en formell forespørsel om et forskningsintervju. For tiden er jeg student ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Som en del av mitt masterstudium, ønsker jeg å foreta en undersøkelse om nettverk / praksisfellesskap blant rektorer i kommunen.

Undersøkelsen vil dreie seg om:

- Læring i organisasjoner
- Relasjoner til medarbeidere og andre aktører i utdanningssystemet
- Nettverk som et praksisfellesskap
- Faglig / formelt nettverk – et forum for støtte, kompetanseutvikling og erfaringsdeling

I løpet av våren 2006 vil jeg samle inn empiri til min masteroppgave ved å gjennomføre intervju med to av de tre rektorene som var tilknyttet deres praksisfellesskap. Undersøkelsen er basert på frivillighet, og man kan trekke seg når som helst uten å begrunne. Jeg håper imidlertid at dere vil være positive til å gjennomføre undersøkelsen.

De innsamlede opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker har man taushetsplikt, og det empiriske materialet vil kun involverte forskere ha tilgang til. Det innsamlede datamateriale, samt deltakende personer og hvilken kommune de kommer fra vil bli anonymisert. Eksisterende lydopptak vil bli slettet når undersøkelsen er gjennomført. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd for senere å bli transkribert. Planen er å kunne gjennomføre intervjuene i slutten av mars eller begynnelsen av april. Jeg vil ta kontakt på telefon senere for å avtale mer presist når det kan finne sted. Intervjuet er beregnet å ta 1 ½ time.

Undersøkelsen vil være individuell, bestående av Sølvi R. Bjørkmo, tidligere lærer ved Skogen skole. Min veileder er førsteamanuensis Ola Erstad ved Pedagogisk forskningsinstitutt på Blindern. Ved eventuelle spørsmål kan jeg nås på telefon 66 91 00 00 eller e-post sol@online.no.

Med vennlig hilsen

Sølvi R. Bjørkmo

Intervjuguide

Innledning

Takk for at du satte av tid til at jeg kunne komme hit og intervju deg.

Formålet ved intervjuet

Diktafon – hvorfor

Anonymitet

Et semistrukturert intervju

Personlig bakgrunn

Skole

Navn

Dato og klokkeslett

Funksjon ved denne skolen:

Ant. år i denne funksjonen:

Ant. år ved denne skolen:

Tidligere praksis:

Utdanning:

Beskrivelse av skolen

Ant. elever:

Ant. klassetrinn:

Ant. lærere:

Læring i organisasjoner

- Hvordan vil du beskrive din lederstil?
- Hvordan vil du beskrive hva som er "god ledelse" for deg?
- Hvilke verdier anser du som viktige for rektor som leder?
- Hvilke fora mener du er de mest framtreddende i arbeidet med utvikling av skolen?
- Hva slags læringskultur vil du si karakteriserer din skole?
- Hvordan forgår deres skolevurdering? Hvordan anvendes resultatene?
- Hvordan kommuniseres erfaringer og kunnskaper i organisasjonen?
- Hvordan legger du til rette for egenutvikling av dine medarbeidere?
- Hvilke holdninger har personalet ved din skole til endringer i skolehverdagen?
- Opplever du at du har stort nok handlingsrom til å være visjonær og skape nye retninger i utviklingen av skolen?

Relasjoner

- Hvordan vil du karakterisere forholdet til dine medarbeidere?
- Hvilke relasjoner har du til andre skoleledere i kommunen? Hva samhandler dere om?
- Hvilke strategier anvender du for håndtering og bearbeiding av egne frustrasjoner?
- Hvor føler du at du kan hente støtte og oppmuntring i relasjon til jobben din? Hvordan arter denne støtten seg i praksis?

Nettverk og kompetanse

- Hvilken funksjon har rektormøtene i kommunen? Hvilke typer saker tas opp?
- Hva fikk dere tre skoleledere til å møtes for å danne et praksisfellesskap?
- Har dere noen praktisk eller teoretisk bakgrunn i anvendelse av nettverk eller praksisfellesskap?
- Hvilke medier brukte dere? Møttes dere personlig, eller forgikk kommunikasjonen på nettet? Hvilke oppfatninger har du til å bruke nettet som et forum for erfaringsdeling?
- Hvor ofte møttes dere?
- Hvordan jobbet dere sammen? Hvordan la dere praktisk opp arbeidet? Hadde dere faste temaer som skulle diskuteres, eller forgikk diskusjonen etter innfallsmetoden?
- Var det noen som dominerte dialogen mer enn andre?
- Hva slags lederstruktur hadde dere i praksisfellesskapet?
- Hvordan ble samtalen drevet framover?
- Hva var deres målsetning med arbeidet i praksisfellesskapet? Ønsker dere alltid å komme fram til en løsning, eller ønsker dere at det skal være en prosess som kanskje kan føre til en form for utvikling?
- Hva mener du må til for at et nettverk/ et praksisfellesskap skal fungere?
- Hvorfor avsluttet dere samarbeidet som gruppe?

Etienne Wenger ser praksisfellesskap som frivillige, levende konstellasjoner med mulighet for utvikling av kreativitet og energi, og en ny måte å lære på. Ved å designe for utvikling av praksisfellesskap gir man rom for å skape dialog mellom ulike nivåer i organisasjonen. Fellesskapet består av tre nivå. Kjernegruppa er en liten, aktiv gruppe. Nivå to er aktive medlemmer som møtes regelmessig. Siste nivå består av perifere medlemmer som sjelden deltar, men som er essensielle, med et stort læringspotensiale. Grensene er flytende slik at medlemmene kan bevege seg mellom de ulike nivåene etter behov.

Aktive medlemmer av dine praksisfellesskap

- Hvilke andre støttespillere har du i din lederfunksjon?
- På hvilke områder nyttiggjør du deg av vedkommendes erfaringer og kompetanse?
- Hvordan forgår kommunikasjonen mellom dere? (Muntlig, skriftlig, råd, nonverbal, diskusjoner og småprat)
- Hva er du bevisst på for å skape en best mulig kommunikasjonsprosess mellom dere? Anvender du noen modell, i så fall hvilken?
- Hvordan tar dere initiativ til erfaringsdeling? (enveis eller toveis)
- På hvilken måte bearbeider du dine tanker, nye ideer og avgjørelser før du deler dem med dine medarbeidere?
- Hvordan formidler du nye tanker og ideer til dine medarbeidere? Hvilke strategier har du for bearbeiding av innspill fra dine medarbeidere? (Forslag, nye ideer, klager, ris og ros) (alene eller sammen med andre)
- Hvor henter du nye impulser til ditt lederskap?
- Hvilke muligheter har du til å skape rom for egenutvikling?
- Diskuterer du mest administrative eller pedagogiske spørsmål med dine støttespillere?
- Opplever du at du har de begrepene du trenger i pedagogiske diskusjoner med dine medarbeidere eller andre skoleledere? Snakker dere samme språk?

Faglig / formelt nettverk – et forum for støtte, kompetanseutvikling og erfaringsdeling

- Hvordan opplever du at samarbeidet mellom skolelederne fungerer?
- Hvordan er forholdet mellom rektorene i kommunen med tanke på åpenhet og trygghet?
- Opplever du at det eksisterer noe konkurranseforhold mellom dere? Hvor åpen er man for å gi og motta kritikk?
- Hvordan opplever du tillitsforholdet er i relasjon til å utlevere egen handlemåte?
- Foreligger det noen strategier for erfaringsdeling og kompetanseutvikling mellom skolelederne? Legges det til rette for slike aktiviteter fra skoleeier?
- Hvilke temaer er aktuelle for behandling i et nettverksforum/praksisfellesskap?
- Hvordan legger du praktisk til rette for å innhente informasjon fra omgivelsene som er av strategisk betydning for skolen?
- Hvilken struktur tror du kunne være aktuell for et nettverk?
- Hvilke strategier tror du kunne være fruktbare for utvikling av kompetanse blant skoleledere?
- Hvordan tror du at et nettverk/praksisfellesskap ville ha påvirket deg i jobben din?
(Utveksling av erfaringer, gode råd, diskutere ulike perspektiv, gitt ny kunnskap, utløp for ulike emosjoner, tilhørighet)

Takke for at du satte av tid til å snakke med meg.