

Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse

*" Kvalitetsutviklingen gjennom pedagogisk ledelse -
Hvordan arbeider og reflekterer skolelederen for å utvikle
en lærende skole?"*

Hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk

PED. 541, Cand. ed studiet

Tone Børresen Mittet

Vår 2007

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG

FORORD

1. INNLEDNING

1.1 TEMAETS AKTUALITET.....	s. 1
1.2 PRESENTASJON AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	s. 3
1.3 AVGRENSING AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	s. 4
1.3.1 Kvalitetsutvikling.....	s. 4
1.3.2 Skolelederen som pedagogisk leder.....	s. 5
1.3.3 Arbeid og refleksjon for å utvikle en lærende skole.....	s. 5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	s. 6
1.5 METODEVALG.....	s. 8
1.5.1 Kvalitativt intervju.....	s. 8

2. LEDELSE I SKOLEN OG UTVIKLING AV LÆRINGSKULTUR s. 9

LEDELSE I SKOLEN:

2.1 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.....	s. 9
2.1.1 Hva menes med ledelse i skolen?.....	s. 9
2.1.2 Pedagogisk ledelse og skolen som organisasjon.....	s. 10
2.1.3 Administrativ versus pedagogisk ledelse eller ulike dimensjoner?	s. 13
2.1.4 Forventninger personalet har til ledelsen.....	s. 15
2.1.5 Personene i og bak den formelle ledelsesfunksjonen.....	s. 16
2.1.6 Makt og tillit.....	s. 17
2.2 SKOLELEDEREN OG SKOLEKULTUR:.....	s.18
2.2.1 Kvalitetsutvikling gjennom visjoner.....	s. 19
2.2.2 Lederens dilemmaer i hverdagen.....	s. 20
2.2.3 Lederfokus og utvikling av ulike læringskulturer.....	s. 21
2.3 SKOLELEDEREN SOM KULTURSKAPER.....	s. 23
2.3.1 Lederens mulighet til å påvirke og endre kulturen.....	s. 24
2.3.2 Forandring eller stabilitet? Veien mot utviklingsrettet skoleledelse.....	s. 27
2.3.3 Total kvalitetsledelse i skolen.....	s. 30
2.4 OPPSUMMERING.....	s. 32

3. EN LÆRENDE SKOLE – HVA ER SKOLELEDERENS ROLLE?

3.1 SKOLEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON.....	s. 33
3.1.1 Ulike læringsteorier i relasjon til utvikling av en lærende skole.....	s. 34
3.2 HVA KJENNETEGNER LÆRENDE ORGANISASJONER?.....	s. 36
3.2.1 En lærende skole utvikler kunnskap om organisasjonen.....	s. 37
3.2.2 Kunnskap gjennom en undersøkende holdning til egen praksis.....	s. 38
3.2.3 En lærende kultur i en lærende skole.....	s. 38
3.2.4 En lærende skole har kunnskap om læring på organisasjonsnivå.....	s. 40
3.2.5 En lærende kultur må ha samsvar mellom det man sier og det man gjør..	s. 42
3.2.6 En lærende skole ser potensial for utvikling gjennom læring individuelt og kollektivt.....	s. 43
3.2.7 Utvikling av læringsforhold og læringsystemer.....	s. 44
3.2.8 Sosial læring og praksisfellesskapet.....	s. 45
3.3 KVALITETSUTVIKLING GJENNOM REFLEKSJON OG PROFESJONALITET.....	s. 46
3.3.1 Læring som refleksjon over praksis.....	s. 47
3.3.2 Taus kunnskap.....	s. 48
3.4 SKOLELEDERENS ARBEID I KVALITETSUTVIKLINGEN MOT EN LÆRENDE SKOLE.....	s. 49
3.4.1 Prioriterer skolelederen å utvikle en lærende skole?.....	s. 49
3.4.2 Hvordan arbeider og reflekterer skoleledere i forhold til utviklingsarbeid i ”effektive skoler”?.....	s. 51
3.4.3 En sosiokulturell tilnærming utfordrer skolen og skolelederen.....	s. 53
3.5 OPPSUMMERING	s. 56

4. KVALITETSUTVIKLING GJENNOM UTVIKLING AV SKOLENS

LÆRINGSKULTUR.....	s.57
4.1 Å VELGE UTVIKLINGSSTRATEGI MED UTGANGSPUNKT I TOTAL KVALITETSLEDELSE.....	s. 57
4.2 HVORDAN – OG HVILKE KVALITETSUTVIKLINGSTILTAK PRIORITERES I SKOLEN?.....	s. 58
4.2.1 Systematisk kvalitetsutvikling i praksis?.....	s. 58
4.2.2 Læringsfellesskap, samarbeid og dialog som grunnlag for utvikling.....	s. 61
4.3 VURDERING SOM UTVIKLINGSSTRATEGI.....	s. 64
4.3.1 Skolebasert vurdering – en vei til kvalitetsutvikling og en lærende skole?	s. 65
4.3.2 Skolelederens rolle i den skolebaserte vurderingen.....	s. 66

4.4 REFLEKSJON SOM UTVIKLINGSSTRATEGI.....	s. 70
4.4.1 Refleksjon – aksjonslæring som eksempel.....	s. 70
4.4.2 Skolelederens utfordringer i forhold til aksjonslæring.....	s. 74
4.4.3 Aksjonslæring i praksis.....	s. 76
5. OPPSUMMERING AV TEORIEN OG FORVENTNINGER TIL EMPIRI..	s. 81
5.1 OPPSUMMERING AV TEORIGRUNNLAGET.....	s. 81
5.2 FORVENTNINGER TIL EGEN EMPIRI.....	s. 82
6. METODE.....	s. 88
6.1 VALG AV METODISK TILNÆRMING.....	s. 88
6.1.1 Et kvalitativt forskningsopplegg.....	s. 88
6.1.2 Hermeneutikk.....	s. 89
6.2 PLANLEGGINGSPROESSEN.....	s. 90
6.2.1 Kunnskap om kontekst.....	s. 90
6.2.2 Utvalg av informanter og tilgang til feltet.....	s. 91
6.2.3 Subjektivitet og objektivitet.....	s. 92
6.3 FORSKNINGSETIKK.....	s. 93
6.4 FORUNDERSØKELSE.....	s. 95
6.4.1 Dokumenter som kilde.....	s. 95
6.5 DATINNSAMLING I INTERVJUFORM.....	s. 96
6.5.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	s. 96
6.5.2 Utforming av intervjuguide.....	s. 97
6.5.3 Gjennomføring av intervju.....	s. 99
6.6 BEARBEIDING.....	s. 99
6.6.1 Fra tale til tekst.....	s. 99
6.6.2 Anonymisering.....	s. 100
6.6.3 Tolkning.....	s. 101
7. SKOLELEDEREN OG UTVIKLING AV EN LÆRENDE SKOLE - PRESENTASJON OG DATAMATERIALET.....	s. 103
7.1 SKOLELEDELSE OG LÆRINGSKULTUR, Med fokus på hva skoleledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og skolekultur?.....	s. 104
7.1.1 Kvalitetsutvikling.....	s. 104
7.1.2 Lederrolle.....	s. 106
7.1.3 Pedagogisk ledelse.....	s. 109
7.1.4 Skolekultur.....	s. 111

7.2 EN LÆRENDE SKOLE – SKOLELEDERENS ROLLE? Med fokus på hvorfor ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole?.....	s. 113
7.2.1 Læring.....	s. 113
7.2.2 Lærende organisasjon.....	s. 118
7.3 KVALITETSUTVIKLING GJENNOM UTVIKLING AV SKOLENS LÆRINGSKULTUR, Med fokus på hvordan ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole?.....	s. 122
7.3.1 Velge strategi.....	s. 122
7.3.2 Læringsfellesskap, samarbeid og dialog.....	s. 123
7.3.3 Vurdering som strategi.....	s. 124
7.3.4 Refleksjon som strategi.....	s. 126
7.4 OPPSUMMERING AV DATAMATERIALET.....	s. 128
 8. EMPIRI MØTER TEORI – DRØFTING OG KONKLUSJONER	
8.1 KVALITETSUTVIKLING GJENNOM PEDAGOGISK LEDELSE. HVORDAN ARBEIDER OG REFLEKTERER SKOLELEDEREN FOR Å UTVIKLE EN LÆRENDE SKOLE?	s. 131
8.2 BALANSEN MELLOM Å BEVARE OG UTVIKLE.....	s. 131
8.2.1 Begrepet kvalitetsutvikling.....	s. 132
8.2.2 Skolekultur og pedagogisk ledelse. Handlingsrom for pedagogisk ledelse og utvikling.....	s. 135
8.2.3 Kulturdilemmaer og endringsvilje.....	s.137
8.3 PRAKSISNÆRT. MEN LEDET OG LÆRENDE?.....	s. 139
8.3.1 Mangfold av læringsforhold, men reelle praksisfellesskap?.....	s. 139
8.3.2 Individuell versus kollektiv læring.....	s. 142
8.3.3 Kvaliteten av ledelsen og læringen i praksisfellesskapet.....	s. 143
8.3.4 Læringsprosessene – reel læring og utvikling eller justering av praksis?....	s. 145
8.4 DIMENSJONEN DIALOG, REFLEKSJON VERSUS HANDLING.....	s. 149
8.4.1 Ledelse, refleksjon og læring.....	s. 149
8.5 SYSTEMATISKE VERSUS USYSTEMATISKE STRATEGIER SOM KILDE TIL LÆRING.....	s. 153
8.5.1 De systematiske læringslederne.....	s. 154
8.5.2 De usystematiske læringslederne.....	s. 155
8.6 AVSLUTNING.....	s. 156
LITTERATURLISTE.....	s. 157
OVERSIKT OVER FIGURER OG VEDLEGG.....	s. 164
VEDLEGG	s. 165

SAMMENDRAG AV OPPGAVEN

Temaet i oppgaven er ”Kvalitetsutvikling gjennom pedagogisk ledelse”. Det har fra myndighetenes side blitt en økende fokusering de siste årene på kvalitetsutvikling i skolen. Dette har blant annet sammenheng med internasjonal skoleutvikling. Skoleledere har også fått en betydelig mer sentral rolle i forhold til den pedagogiske ledelsen i skolen, og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Tradisjonelt har skoleledere hatt en mer administrativ rolle i skolen, og lærerne hatt ansvar for det pedagogiske. Dette bryter med statlige forventninger til skoleledere i dag, og med aktuell forskning om skoleutvikling, ledelse og lærende organisasjoner. Jeg er opptatt av skolelederens fortelling, hvordan hans opplevelse av å utvikle en lærende skole er.

Spørsmålet jeg er opptatt av knyttet til temaet kvalitetsutvikling og pedagogisk ledelse, er hvordan skoleledere arbeider og reflekterer for å utvikle en lærende skole i praksis? Dette er også problemstillingen i oppgaven. Det vil være avhengig av hva skoleledere gjør i praksis, - hvordan og hvorfor de prioriterer som de gjør. Dette knyttes til teori om ledelse, skolekultur, læring og lærende organisasjoner. Fokuset i oppgaven er på formelle skoleledere, men jeg har valgt å se deres arbeid i forhold til et relasjonelt perspektiv på ledelse der både leder og de ledede deltar og kan ta læringsledelsen. I en lærende skole skal alle inngå i læringsprosesser, men skolen har ingen lang tradisjon for å sikre læringsystemer som legger tilrette for de voksnes læring. Hva slags pedagogisk ledelse som utøves er blant annet avhengig av skolens kultur for læring. Jeg har sett på skolelederens hverdag, og derfor tatt med den administrative siden av lederrollen også, da dette vil være med å påvirke skolelederens arbeid med å utvikle en lærende skole. Ut fra ulike prioriteringer i forhold til administrativ og pedagogisk ledelse, og i forhold til skolens kultur for læring, kan en skole utvikle ulike læringskulturer. Forholdet skolelederen og skolekulturen drøftes i oppgaven. Skoler er gjerne preget av ”en slik skal det gjøres” eller ”slik kan det gjøres” kultur, som kan være i konflikt eller harmoni med den pedagogiske ledelsen. Balansen mellom å bevare og å utvikle skolen kan være vanskelig i skolelederens hverdag. Mange skoleledere har en noe forsiktig tilnærming til endring, og tar kanskje for mye hensyn til kultur på bekostning av struktur. De ønsker å tilpasse læring til den enkelte, samtidig som de opplever det vanskelig å fremme ”løfte i flokk” mentalitet.

Skolelederne har lagt til rette for et mangfold av ulike læringsforhold. Generelt opplever mange skoleledere at det er vanskelig å legge til rette for samarbeid, refleksjon og læring i den grad de ønsker. Et sosiokulturelt syn på læring, som er perspektivet for læring i oppgaven, vil forutsette at det er samarbeid og kollektiv læring i skolen. Balansegangen individuell og kollektiv læring kan oppleves som en utfordring. Skolelederne er opptatt av læring knyttet til praksis, men ikke alle har

lagt til rette for et læringsystem som gjør slik læring mulig i skolehverdagen. Jeg har sett på hvilke strategier skoleledere benytter for å utvikle en lærende skole. Med utgangspunkt i vurdering og refleksjon som utgangspunkt for læring, har jeg spesielt fokusert på skolebasert vurdering og aksjonslæring. Skolelederne i min empiri deler seg i hovedsak i to ulike tilnærminger til å utvikle en lærende skole. Jeg har kalt disse de systematiske - og usystematiske læringslederne i forhold til om de har utviklet et system for læring i egen skole. Mye av læringen er læring knyttet til å justere praksis, mens dobbelkretslæring der mål og intensjon vurderes, skjer i mindre grad på de skolene jeg har sett på. Skoler må i større grad lære seg å lære.

FORORD

Denne hovedoppgaven er avsluttende i profesjonsstudiet i pedagogikk. Studiet som helhet har vært en lærerik og spennende reise i forhold til å koble pedagogisk teori, praksis i studiet og egne praksiserfaringer. Lenge i studiet hadde jeg sett frem til å skrive hovedoppgaven, å dukke ned i en sentral problemstilling, som jeg opplevde som viktig for meg å finne ut mer om. Det har vært et interessant og lærerikt prosjekt, men veien frem til denne oppgaven ble mye lengre og tyngre enn jeg skulle ønske. Viktige hendelser i livet mitt har gjort at oppgaven har måttet vente i lange perioder, det har da vært vanskelig å hente oppgaven frem igjen etterpå. Jeg har lært mye om egen læring og motivasjon. Jeg trives med å fordype meg i en oppgave, få oversikt og helhet og å få gjøre meg ferdig med det jeg fordype meg i. Det å måtte avbryte en hovedoppgave har krevd stor selvdisciplin og arbeidsinnsats for å få oversikt over helheten igjen når arbeidet da ble påbegynt igjen. Samtidig har jeg sett noen ting på en ny måte ettersom jeg har fått mer distanse på veien. Jeg har tilegnet meg mer kunnskap gjennom teori og egen arbeidspraksis, og reflektert en hel del underveis. Jeg har blitt ydmyk overfor omfanget av ledelseslitteratur som jeg i en hovedoppgave kun i begrenset grad har kunnet fordype meg i. Sentrale teoretikere jeg har brukt i hovedoppgaven har inspirert meg til å skrive denne oppgaven i utgangspunktet, og til å tilegne meg mer kunnskap.

Jeg ønsker å takke de engasjerte skolelederne som stilte opp i intervjuene. De har vært til stor inspirasjon, og bidratt med verdifull innsikt, i mitt forsøk på å forstå hvordan ledere i skolen arbeider med pedagogisk ledelse og utvikling av en lærende skole. Jeg vil takke Svein Egil Vestre for at han ikke ga opp å forsøke å hente meg inn igjen etter avbrudd med oppgaven. Ikke minst må jeg takke min nærmeste familie for tålmodighet, og mange ofrede familiehelger, under alle de arbeidsøktene som har gått med til å fullføre denne hovedoppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til moren min som har bidratt med betydelig timer til barnepass, og tro på meg og oppgavens fullførelse.

Mars 2007

Tone B. Mittet

KAPITTEL 1: INNLEDNING

I innledningen ønsker jeg å konkretisere hva det er jeg vil finne ut av og søke svar på i denne oppgaven. Jeg vil avgrense temaet mitt og si noe om de begrepene jeg fokuserer på i problemstillingen. Det er vesentlig å si noe om hvorfor temaet og problemstillingen min er interessant og aktuell. Jeg vil også kommentere metoden jeg har valgt i oppgaven, og si noe om oppgavens oppbygging.

1.1 Temaets aktualitet

Skoleutvikling er ikke et nytt fenomen. Skolen har bl.a. som oppgave å forberede den oppvoksende generasjonen for fremtiden, og en så stor oppgave vil det alltid være mange ulike grupper og aktører som har en mening om. Imidlertid har den økende globaliseringen de siste tiårne med bl.a. omfattende internasjonale studier, bidratt til at det er lettere å sammenligne seg med andre land. Reformen, stortingsdokumenter, Pisa undersøkelser, NOU-er i 1990 årene og skoledebatten i forbindelse med dette viser at det ser det ut til å være enighet om at utvikling av skolen er ønskelig og nødvendig. Det er imidlertid ikke klart hva dette innebærer (Lillejord 2003). I slike debatter om skoleutvikling, er kvalitet i skolen et ord som dukker opp til stadighet. I de seneste årene har dette vist seg ved en økt fokusering på kvalitetsutvikling fra statlig hold.

Mot år 2000 var regjeringen blant annet opptatt av å satse på kvalitetsutvikling i skolen, og som resultat av dette ga UDF ut: ”Strategi for kvalitetsutvikling i grunnskolen for perioden 01.01.2000-31.12.2003” for å ”*øke satsingen på å videreutvikle en god, kvalitetsbevisst og tidsmessig skole*” (Rundskriv F-087-99 med vedlegg F-4088:6). Denne satsingen har senere blitt evaluert (Dahl mfl. 2003) og videreført, noe jeg vil komme tilbake til i oppgaven.

Ifølge Stortingsmelding nr. 28: ”*Mot rikare mål*” (1998-1999), må en i grunnskolen og den videregående opplæringen prioritere målrettet arbeid med kvalitetsutvikling i årene fremover. Rundskrivet som det ble referert til over, understreker at arbeidet med kvalitetsutviklingen er et delt ansvar, men at det er skolenivået som er den primære arenaen for denne utviklingen. Det blir sagt at ”... *Kvalitetsutvikling er en viktig lederoppgave*” (Rundskriv F-087-99 med vedlegg F-4088:17). Brosjyren fra tidligere KUF om ledelsesutvikling i skolen forventer også at skoleledere bidrar til å fremme kvalitetsutvikling i skolen, og den pedagogiske lederfunksjonen fremheves som viktig i den sammenheng (LUIS 2000).

Strategi for kvalitetsutvikling (Rundskriv F-087-99 med vedlegg F-4088:8) har gitt retningslinjer for tildeling av midler til kommunene innenfor prioriterte hovedområder. Av disse prioriterte områdene ønsker jeg å fokusere på området; utvikling av elev – lærer og lederrollen der jeg ser nærmere på lederrollen. Det understrekes at disse må sees i sammenheng. ”Siktemålet er at tiltak som settes inn – direkte eller indirekte skal få betydning for opplæringspraksis...og dermed nå fram til elevene. Skolens ledelse spiller en sentral rolle i å inspirere til nytenkning og nyskaping, slik at det skapes en utviklingsorientert holdning i skolens personale” (ibid:17). Mitt fokus i oppgaven er dermed hva skoleledere gjør for å utvikle kvalitet gjennom pedagogisk ledelse, hva de gjør i forhold til sitt personale for å fremme læring.

LUIS er basert på visjonen om ”den lærende, utviklingsorienterte og den samarbeidende skolen” som er ”forventningene staten har til skoleledelsens kompetanse” (LUIS 2000:1). Fokuseringen på kvalitetsutvikling gjennom skoleledelsens - og personalets kompetanse i en lærende organisasjon følges opp videre i Stortingsmelding nr. 30; Kultur for læring (2003-2004), gjennom bonus- og demonstrasjonsskoler, i Kompetanseberetningen (2003), i Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003) og i Kompetanse for utvikling (Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005 - 2008, UFD 2004). Dessuten er det satt i verk tiltak for å fokusere på kvalitet gjennom blant annet offentliggjøring av skolenes resultater på nasjonale prøver på skoleporten.no, og gjennom å pålegge skoleeiere å utarbeide et kvalitetssikringssystem for skolene (St. meld. nr. 30, Kultur for læring, 2003-2004).

Luis, opplæringsloven, læreplanverket, stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter gir retningslinjer til skoleledere innenfor mitt tema. Nå vil jeg fokusere på hvordan skolelederne selv opplever dette arbeidet. Jeg har vist til Strategi for kvalitetsutvikling (Rundskriv F-087-99 med vedlegg F-4088) som understreker betydningen av lokale initiativ, og som dermed har oppmuntret skolelederne til å finne en profil for skolen innen de prioriterte områdene. Det vil si styrke områder de er gode på, eller ønsket å utvikle videre. I Kultur for læring (St. meld. nr. 30, 2003-2004) blir blant annet skolelederens rolle for å utvikle en lærende skole vektlagt. Kvalitetsutvikling gjennom ledelse av læringsprosesser hos personalet har vært på dagsorden i noen år, og nå er jeg opptatt av hvordan skolelederen arbeider og reflekterer i praksis i forhold til utvikling av egen skole som en lærende organisasjon. Dette er etter min vurdering er en stor utfordring. Flere studier viser at kulturen i skolen tradisjonelt sett ikke har verdsatt skoleledere som den øverste pedagogiske leder (jf. bla. Berg 1999, Wadel 1997, Hargreaves 1996). Både som følge av denne kulturen og tidspresset i lederrollen har skolelederen ofte prioritert de administrative lederoppgavene, og det pedagogiske ansvaret har i stor grad vært overlatt til den autonome lærer (jf. bl.a. Berg 1999, Møller 1996). Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig i en lederrolle der det kreves at skolelederen har

det overordnede ansvaret for personalpolitikk, pedagogisk utviklingsarbeid og utvikling av en lærende skole (St. melding nr. 28 1998-99, Mot rikare mål, St. meld. nr. 30 2003-2004, Kultur for læring).

En leders læringsverdier vil påvirke læringsmiljøet på skolen. På samme måte som en lærers påvirker læringsmiljøet i klasserommet, ønsker jeg å sette fokus på hvordan skolelederen påvirker og har mulighet til å påvirke læringsmiljøet på en skole slik at personalet og med det skolen utvikles. St. Meld. nr. 30 sier det slik; ”..Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige,..” ”..All erfaring viser at en god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling”.. (Kultur for læring, 2003-2004:27). Å være med på utvikling av skolen handler også om å vise profesjonalitet i forhold til egen lederrolle. Om å reflektere over sin egen rolle, læringssyn, skolens læringskultur og ønsket retning for skoleutviklingen.

I oppgaven vil mitt utgangspunkt være at ledere som jobber målrettet med å initiere og tilrettelegge for læringsprosesser vil kunne vedlikeholde, utvikle eller eventuelt endre skolens læringsmiljø. Jeg ønsker å fokusere på hva skoleledelsen tenker og gjør i praksis for å skape en lærende organisasjon. LUIS (LUIS 2000), og flere av stortingsmeldingene jeg har vist til over, understreker er dette en svært viktig lederoppgave. Det finnes mye litteratur om ledelse og endringsledelse. Det er likevel ikke gjort altfor mange undersøkelser i Norge av skolelederes praksis som ledere av læringsprosesser i skolen, selv om det i de senere år har det vært fokusert mer på studier i skoleledelse og av skolen som organisasjon. Jeg synes dette området er svært interessant, og spesielt i forhold til målene fra UFD om økt satsing på ”å videreutvikle en god, kvalitetsbevisst og tidsmessig skole” (Rundskriv F-087-99 med vedlegg F-4088:6). Temaet mitt har vært fokusert i flere år gjennom ulike forventninger til skoleledelsen fra statens side. Det er interessant å se på hva som skjer, og hvordan lederne som er vesentlige for utviklingen på skolenivå tenker om dette i praksis.

1.2 Presentasjon av tema og problemstilling

Oppgavens tittel er; ”Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse”. Jeg er spesielt opptatt av skolelederes ansvar for å utøve pedagogisk ledelse på sin skole, for slik å kunne bidra til utvikling av en lærende skole. I den sammenheng synes jeg det er interessant å knytte skolelederens rolle som pedagogisk leder til hvilken rolle hun spiller for kvalitetsutvikling av skolen. Jeg får da kombinert to temaer jeg er opptatt av, å utvikle kvalitet i skolen og skoleledere som pedagogiske ledere. Problemstillingen min konkretiserer temaet videre og lyder; ”*Hvordan arbeider og reflekterer skolelederen for å utvikle en lærende skole?*” Jeg ønsker en analytisk

tilnærming til feltet, som kan bli en utfordring da en del forskning jeg vil vise til lett blir normativ i sin karakter.

1.3 Avgrensning av tema og begrepsavklaring

1.3.1 Kvalitetsutvikling:

Det første begrepet i temaet mitt som det er nødvendig å kommentere er kvalitetsutvikling. Kvalitetsutvikling i skolen er et stort område som innebærer mye. Som nevnt er jeg opptatt av skoleledernes rolle i dette arbeidet. Begrepene kvalitet og utvikling er imidlertid i seg selv ikke entydige og må avklares.

”Mot rikare mål” (St.meld. nr. 28, 98/99:innledn.) sier for eksempel at ...”*i en opplærings situasjon handlar kvalitet først og fremst om det som hender i møte og samhandling mellom menneske...*”. Meldingen sier videre at ”*gode og kvalitetsmedvitne skole har ambisjonar om å vere nyskapande..*” (op.cit). ”*Kvalitet er et relativt og normativt begrep*” kan vi lese i

”Kvalitetsutvikling i grunnskolen i år 2000 – 2003 (Rundskriv F 87-99:7). Ogden sier det slik; ”*Ingen er imot kvalitet, med de legger ulikt meningsinnhold i begrepet*” (Ogden 2004:13).

Kvalitetsutvalget legger i NOU 2003 vekt på et bredt kvalitetsbegrep som fanger opp læring i et livslangt perspektiv. De sikter til kvalitet i forhold til elevenes læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (”Kultur for læring”, St. meld. nr. 30, 2003-2004:124/125). Kvalitetsområdene deles inn i *resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet*.

Resultatkvaliteten ”*beskriver det en ønsker å oppnå med den pedagogisk virksomheten, det helhetlige læringsutbyttet for eleven..*” (op.cit). Resultatkvaliteten er overordnet men avhengig av kvaliteten på struktur og prosess. *Strukturkvaliteten* beskriver de ytre forutsetningene i form av organiseringen av virksomheten og de ressursene som er til rådighet. Eksempler er lov, regelverk og planverk, lærernes formelle kompetanse, lærertetthet m.m. (NOU 2003:65) *Prosesskvaliteten* handler om virksomhetens indre kvaliteter, selve arbeidet med opplæringen” (op.cit). Eksempler er innholdet i opplæringen, metodisk tilnærming, lærernes bruk av egen kompetanse og muligheter til utvikling, læringsmiljøet og kvaliteten på relasjoner og prosesser i organisasjonen.

”*Prosesskvaliteten fokuserer på hvordan personalet utfører sitt arbeid..*” (op.cit). Mitt fokus i oppgaven, skolelederens arbeid med pedagogisk ledelse, ligger i hovedsak innenfor området prosesskvalitet, men vil også være avhengig av de to andre områdene for kvalitet som Kvalitetsutvalget skisserer.

Når det gjelder begrepet *utvikling*, knyttes dette ofte til endring eller forandring. Lillejord viser (i Lillejord 2003:62) til Skirbekk og Gilje, som mener det er behovet for å forklare forandring som er drivkraften i utviklingstenkning. Hun viser videre til Aristoteles forklaring av kvalitativ

forandring, som handler om en substans som forandrer egenskap (ibid:63). Lillejord oppsummerer drøftingen av utviklingsbegrepet med at vi ofte tar det for gitt at utvikling medfører forbedring, men at det ofte er uklart hva forbedringen består i og hvem det er som får det bedre (ibid:68).

Med andre ord, man kan ikke komme frem til en fullstendig klar og målbar felles forståelse av innholdet i det sammensatte begrepet kvalitetsutvikling i skolen. Det understrekes i rundskrivet om kvalitetsutvikling at læreplanverket, opplæringsloven og andre forskrifter er avgjørende for innholdet i kvalitetsutviklingen. Regelverket gir likevel et handlingsrom for lokale og individuelle utviklingsbehov innenfor departementenes prioriterte områder (Rundskriv F 87-99:7). Ett av områdene er utvikling av lederrollen som er fokus for min oppgave. Kultur for læring (St. meld 30, 2003-2004 og Kompetanse for utvikling (UFD 2004) understreker blant annet et livslangt læringsperspektiv i tilknytning til kvalitet i læringen. Oppsummert er mitt utgangspunkt at kvalitetsutvikling i skolen innebærer samhandling, forbedring, noe nyskapende og et livslangt læringsperspektiv. Regelverket og offentlige dokumenter fra UDF (og tidligere KUF) om kvalitetsutvikling er det jeg støtter meg til i oppgaven.

1.3.3 Skolelederen som pedagogisk leder:

Det neste som bør oppklares er skolelederen som pedagogisk leder. Fokuset på *skoleledere* betyr at jeg ønsker å finne ut noe om hva de som er formelle ledere i skolen, rektorer og inspektører gjør for å utvikle kvalitet i skolen gjennom pedagogisk ledelse. Lederne er igjen selvfølgelig avhengige av de som jobber i skolen, av lærerne, for å fremme kvalitetsutvikling. Jeg ønsker derfor å fokusere på hva lederne gjør i forhold til sitt personale for at de sammen skal kunne utvikle kvalitet i opplæringen. Dette innebærer et relasjonelt lederperspektiv, noe som drøftes i oppgaven. Over viste jeg til at utvikling dreier seg om å forandre noe, og endring av praksis skjer gjerne på bakgrunn av en læringsprosess. Det er ledernes rolle som pedagogiske ledere ovenfor sitt personale jeg ønsker å se nærmere på.

Jeg har valgt å støtte meg til et syn på pedagogisk ledelse, som bl.a. Wadel representerer. For Wadel handler nemlig *pedagogisk ledelse* bla. om å initiere og lede læringsprosesser, og er derfor sentralt i forhold til å utvikle, vedlikeholde og endre en organisasjons læringskultur (Wadel 1997).

1.3.3 Arbeid og refleksjon for å utvikle en lærende skole:

I problemstillingen min fokuserer jeg på hvordan skoleledere *arbeider* og *reflekterer* i forhold til å få til læringsprosesser hos personalet på egen skole. Gjennom slike læringsprosesser kan skolen utvikle seg som organisasjon. Jeg ønsker derfor å fokusere på hva skoleledere gjør, hvordan de gjennom konkret arbeid bidrar til å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Samtidig er det

interessant å se på hvilke refleksjoner de har rundt dette. Utvikling foregår i prosesser. Derfor mener jeg at ledernes refleksjoner også er interessante, ikke bare det konkrete og synlige arbeide de er i gang med eller allerede har gjort på skolen sin.

Begrepet *en lærende skole* er knyttet til teori om lærende organisasjoner. Det er forventninger til skolelederne om at skolen skal være en lærende organisasjon (bl.a. LUIS 2000, St. Meld. nr. 28 Mot rikare mål, St. meld. nr. 30; Kultur for læring 2003-2004), men jeg tør å hevde at det ikke fremgår helt klart hva dette innebærer, og at i praksis vil nok begrepet lærende organisasjoner kunne oppleves svært ulikt av skolelederne. Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet, og det er heller ikke min intensjon å finne en endelig definisjon i forhold til skolen som lærende organisasjon. Det ville være en oppgave i seg selv, og dette kommenterer og drøfter jeg nærmere i kapittel 3. Mitt utgangspunkt vil være at i en lærende skole må organisasjonen betraktes som lærende og alle medlemmene, også de voksne i skolen, må inngå i læringsprosesser. Med andre ord må en slik organisasjon ha en kultur for å lære. Det forventes at læring settes i fokus, at det er rom for å etablere læringsarenaer. At man er opptatt av å lære av erfaringer og kritisk refleksjon i forhold til praksis (Lillejord 2003, Wadel 1997). En slik lærende skole innebærer mange utfordringer for skolelederne, og jeg vil se nærmere på hva skoleledere selv forteller at de gjør og hvordan de tenker seg sin rolle i arbeidet med å utvikle en lærende skole.

Kort oppsummert fokuserer jeg på kvalitetsutvikling knyttet til ledelse av læringsprosesser hos personalet der målet er en lærende skole. Jeg ønsker å forsøke å finne ut hva skoleledere gjør - og hvilke refleksjoner de har rundt dette arbeidet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg ønsker å svare på oppgavens tema og problemstilling ved å undersøke hva aktuell forskning kan fortelle oss om mitt fokusområde. Jeg vil søke svar i forskning om ledelse generelt, om skoleledelse, om skolens kultur og hvilke rom den gir for pedagogisk ledelse. Jeg vil videre se på hva forskning sier om hvordan ledere jobber for å utvikle en lærende kultur. Det vil da være aktuelt å finne noen metoder eller strategier skoleledere støtter seg til for å utvikle et slikt lærende miljø. I tillegg til å se på hva aktuell forskning kan fortelle oss, vil jeg foreta en egen empirisk undersøkelse. Undersøkelsen vil ikke kunne gi et bilde av virkeligheten for skoleledere generelt sett, men den vil tjene som et eksempel på hvordan noen skoleledere jobber med å utvikle kvalitet gjennom pedagogisk ledelse der målet er en lærende skole. Teorien jeg velger å drøfte i oppgaven vil være valgt ut i fra hva jeg ønsker å fokusere på i min egen undersøkelse. Empirien vil bli analysert opp mot teorien som er valgt ut og som drøftes i første del av oppgaven.

For å kunne svare på oppgavens tema og problemsstilling, har jeg kommet frem til noen delspørsmål som jeg søker å svare på. I kapittel to ønsker jeg å svare på *hva skoleledere gjør, dvs. hva de bruker tiden sin til i hverdagen og hvordan de opplever dette arbeidet?* Det blir aktuelt å sette søkelyset på forskning om ledelse, skoleledelse, prioritering av arbeidsoppgaver og kultur for ledelse og endringsarbeid i skolen. Jeg vil også drøfte hva pedagogisk ledelse innebærer for skolelederen. Ved å se på hva skolelederne gjør, vil jeg kunne si noe om hvordan de arbeider og jeg vil kunne se hvilket handlingsrom de har for å utvikle en lærende skole.

Samtidig er det nødvendig å svare på *hvorfor skoleledere utøver den praksisen de gjør?* Kapittel tre setter fokus på hva utvikling av en lærende skole innebærer for skolelederen. Bl.a. vil lederens læringssyn, tause kunnskap og evner og rom for refleksjon påvirke hans arbeid for å utvikle kvalitet gjennom pedagogisk ledelse. Jeg vil her knytte teori om organisasjonslæring til den pedagogiske lederrollen. Det ligger imidlertid utenfor oppgavens rekkevidde å svare på hva lærende organisasjoner er, derfor vil disse teoriene bli noe overfladisk behandlet. Jeg har valgt ut teori jeg mener jeg finner støtte for i ulike statlige styringsdokumenter som omhandler en lærende skoleorganisasjon. Fokuset vil være på hva dette innebærer for lederrollen. Jeg vil med andre ord se på hvilke forventninger som stilles til skolelederen og i lys av dette forsøke å finne ut hvorfor skolelederen gjør som han gjør på dette feltet?

For å utvikle kvalitet i form av en lærende skole, er det nødvendig å ha en kultur for å lære. I kapittel fire vil jeg se mer konkret på *hvordan skoleledere organiserer læringen blant personalet på sin skole?* Det vil si hvilke strategier de velger å støtte seg til for å utvikle en lærende skole. Jeg har valgt å se på to strategier for læring en del skoleledere støtter seg til, nemlig vurdering, og da i hovedsak skolebasert vurdering, og aksjonslæring. Hva forskning kan vise oss om det som blir gjort på disse områdene, vil kunne fortelle oss noe om hvordan skoleledere arbeider og reflekterer for å utvikle et lærende miljø.

Hvordan skolelederne arbeider med kvalitetsutvikling i form av en lærende skole, vil være avhengig av hva de gjør, hvordan - og hvorfor de gjør som de gjør. Hva-, hvordan- og hvorfor skolelederne prioriterer som de gjør, vil til sammen kunne si noe om oppgavens problemstilling. I kapittel fem oppsummerer jeg teorien, og skisserer noen forventninger til egen empiri. I kapittel seks vil jeg utdype metoden og de metodevalgene jeg har valgt å støtte meg til i oppgaven. Neste kapittel vil bli en presentasjon av datamaterialet, og til slutt i siste kapittel vil jeg knytte en link mellom teorien i første del av oppgaven og empirien fra min egen undersøkelse. Det siste kapittelet vil være en drøfting med konklusjoner i forhold til oppgaven som helhet.

1.5 Metodevalg

1.5.1 Kvalitativt intervju:

Jeg ønsker å skrive en teoretisk oppgave eksemplifisert gjennom en empirisk undersøkelse. For å kunne finne ut av hva som skjer i praksis kommer jeg til å utføre en kvalitativ undersøkelse med dybdeintervjuer med et utvalg skoleledere i en kommune jeg har kontakt med. Dette utvalget vil på ingen måte kunne være representativt for alle skoleledere. Likevel vil en kvalitativ undersøkelse med et begrenset utvalg sannsynligvis kunne si noe om skolelederrollen i praksis, i hvert fall innen denne kommunen. Jeg forventer at min undersøkelse, på tross av begrensingen i omfang, vil komme frem til en del av de samme funnene jeg drøfter ut fra aktuell forskning på området.

For å ha noe støtte i forhold til skolene jeg fokuserer på, vil jeg lese ulike plandokumenter jeg får tilgang til på skolene, som årsplaner , skolebaserte vurderinger m.m. Ikke for å gjøre en grundig tekstanalyse, men for å bruke disse overfladisk som støtte i forhold til ledernes fortellinger og i forhold til egen forforståelse.

KAPITTEL 2: LEDELSE I SKOLEN OG UTVIKLING AV LÆRINGSKULTUR

For å kunne si noe om hvordan skoleledere jobber og reflekterer i forhold til å utvikle kvalitet gjennom et lærende miljø på arbeidsplassen, ønsker jeg å belyse hva noen ulike forskere generelt har funnet ut om skoleledelse og miljøet disse lederne jobber i. Kulturen og miljøet med de krav og forventninger skolelederne jobber under, vil være relevante sett i forhold til hvordan dette påvirker skolelederens arbeidssituasjon og innholdet i denne. Det jeg her viser til vil bl.a. være faktorer som er med på å bestemme hvordan skoleledere disponerer tiden sin. Det å sikte mot kvalitetsutvikling i form av læring er en tidkrevende prosess, og det er derfor av betydning å se litt nærmere på hva skoleledere faktisk gjør. Prioriterer ledere i skolen å bruke tid på å utvikle et lærende miljø, og er det rom for dette i skolen? Først blir det nødvendig å komme med en nærmere definisjon av mitt perspektiv på ledelse i oppgaven. Dette fordi det vil si noe om hvilken form for ledelse jeg mener kan bidra til å utvikle kvalitet i skolen. Nedenfor vil jeg komme med en kort utredning om hva ledelse *kan* være, for senere å sette dette i sammenheng med hvordan dette påvirker skolelederens arbeid med å jobbe for utvikling av et lærende miljø på arbeidsplassen.

2.1 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

2.1 Hva menes med ledelse i skolen?

Busch og Vanebo (2000) påpeker at ledelse har en forholdsvis kort historie som selvstendig disiplin, og de hevder at en profesjonell innsikt i ledelse som fenomen først ble utviklet i forrige århundre. Tradisjonelt sett har gjerne kirkelige, politiske eller militære ledere vært rollemodeller for hva som ble betraktet som ”god ledelse”. Dette er relevant fordi jeg vil komme inn på at skolen tradisjonelt sett har kort erfaring med skoleledere som pedagogisk ledere, og dette mener jeg påvirker mye av utviklingsarbeidet deres også i dag.

Busch og Vanebo mener det generelt er to hovedtilnærminger til feltet ledelse. Tradisjonelt syn på ledelse ser på ledelse som noe man gjør gjennom andre. Et annet utgangspunkt vil være å se på *ledelse* som atferd som utøves sammen med andre personer. Erik Johnsen (1984) definerer ledelse som ..”*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill.*” Utfordringen ligger i følge han i ..”*å skape et forpliktende samspill om mål, midler og sammenhengen mellom mål og midler*” (i Busch og Vanebo 2000: s.246). Wadel (1997) poengterer at en vanlig oppfattelse av ledelse, synes å være at ledelse er hva formelle ledere gjør, det vil si at fokuset er på de personene som har en overordnet posisjon med tillagt myndighet og makt. En dypere forståelse for ledelse

bør i følge han fokusere mer på de ledede, og betrakte ledelse som et samhandlingsforløp mellom ledere og de ledede.

Jeg har valgt å se på ledelse ut fra et slikt relasjonelt og prosessuelt perspektiv, som Wadel (1997:41) definerer som en ”*prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar*”. Dette perspektivet har som utgangspunkt at ledelse finnes på alle nivåer innen en organisasjon, og den formelle ledelsen er ofte avhengig av ledelsen på de lavere nivåene i organisasjonen (Wadel 1997). Hvem som utøver ledelse vil være situasjonsbetinget, det vil være den eller de som i en bestemt situasjon bidrar i ledelsesprosessen. Det relasjonelle perspektivet er opptatt av samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen, kulturen og dialogen deres imellom, og hvordan man handler i forhold til denne hverdagen. Wadel (ibid) sikter ikke mot en klar definisjon av ledelse, men er opptatt av sider ved ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i organisasjonen. Dette synet på ledelse ser jeg som svært relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

I innledningen min sa jeg at jeg definerte skoleledelse til å gjelde rektorer og inspektører, med andre ord ledere som i form av sin stilling innehar en formell lederposisjon. Selv om fokuset i denne oppgaven er på de formelle lederne, vil jeg fokusere på disse gjennom et relasjonelt perspektiv som beskrevet over.

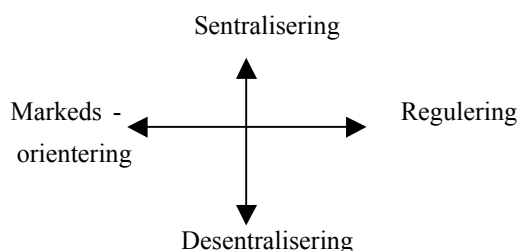
2.1.2 Pedagogisk ledelse og skolen som organisasjon

Jeg har fokus på kvalitetsutvikling gjennom pedagogisk ledelse, og det blir da nødvendig å se på hvordan det forholder seg i praksis i skolen vedrørende pedagogisk ledelse. Ettersom jeg i oppgaven mener å kunne vise at så mye i hverdagen påvirker den pedagogiske ledelsen, vil jeg også bl.a. se på den administrative og pedagogiske dimensjonen ved lederrollen. Innledningsvis sa jeg at jeg støttet meg til et syn på pedagogisk ledelse der dette bl.a. handler om å initiere og lede læringsprosesser, og pedagogisk ledelse er derfor sentralt i forhold til å utvikle, vedlikeholde og endre en organisasjons læringskultur (Wadel 1997:46).

Ulike skoler kan ha ulike kulturer, og det kan også være flere skolekulturer ved en skole (Gunnar Berg, 1999). Dette vil også gjelde for hva slags tradisjon en skole har for pedagogisk ledelse. Jorunn Møller (1996) understreker imidlertid at de som arbeider i skolen vil ha en felles nasjonal, historisk referanseramme som påvirker hvordan man oppfatter relasjoner mellom leder og ledet. Hun viser til at dersom man historisk ser tilbake, er fremveksten av lederstillinger i skolen av forholdsvis ny dato. Da grunnskolen ble opprettet, var det læreren som administrerte sin egen virksomhet med eventuelt tilsyn under presten. Det var først da landskoleloven ble vedtatt i 1860

at grunnskolen ble et nasjonalt ansvar. Skoleleder -funksjonen vokste frem som et behov høyt oppe i hierarkiet, og man trengte først og fremst ledere i skolen for å fylle en administrativ og kontrollerende rolle. Møller er opptatt av at skoleledere i liten grad har prioritert den pedagogiske ledelsesfunksjonen, som hun bl.a. begrunner med den rollen som ble tillagt skoleledere fra begynnelsen av. Denne praksisen ble etter hvert godt etablert, og lærerne har derfor tradisjonelt sett hatt stor grad av autonomi på det pedagogiske området uten innblanding fra skolelederen (ibid).

Å være leder i skolen er også annerledes på flere måter sammenlignet med å være leder i andre organisasjoner der de har en sterkere tradisjon for å være underlagt innflytelse fra ledelsen. I motsetning til organisasjoner i næringslivet, som for eksempel endrer sine målsettinger kontinuerlig ved å satse på nye produkter eller tjenester etc., bestemmer ikke skolen selv de overordnede målene for sin virksomhet. Hargreaves (1996) poengterer at en skole ikke er som en næringslivsbedrift, bl.a. fordi elever ikke er produkter og pedagoger vanligvis ikke er der for profitt. Han sier likevel at en del større skoler kan ha likhetstrekk med mange bedrifter – som blant annet et stort antall ansatte, beslutningshierarki, spesialiserte ansvarsområder m.m. Hargreaves (ibid) mener skolens problem er at den henger igjen i et modernistisk skolesystem, med bl.a. en stor, komplisert og byråkratisk struktur, som harmonerer dårlig med den postmoderne verdens dynamiske og skiftende behov. Jeg skal ikke gå nærmere inn på debatten om det moderne og postmoderne her, men den er interessant i forhold til å drive pedagogisk ledelse i skolen. Er det slik Hargreaves hevder at skoleledere finner utfordringene for utvikling i motsetningen mellom det moderne og det postmoderne samfunn? Er noe av svaret til at det å fremme kvalitet i form av læring og utvikling er mindre prioritert av skoleledere enn administrasjon å finne i en byråkratisk skolekultur arvet fra tidligere tider? Skolen blir i hvert fall styrt av mål, rammebetingelser, læreplaner og forskrifter ovenfra, og ledelsen av skolen må av den grunn forholde seg til mer restriktive betingelser enn i mange andre organisasjoner. Tobiassen (1997) påpeker at sterk styring ovenfra kan være en grunn til at ledelse i skolen kan oppfattes som administrasjon. Berg (1999) viser til ”Korsmodellen” for å forklare organisasjoner ut fra dimensjonen markedsorientering eller regulering og ut fra sentralisering eller desentralisering:



Figur 1: Korsmodellen (etter Berg 1999:32)

Disse dimensjonene kan ses som yterpunkter på en skala. Forskjellene mellom organisasjoner som er markedsorienterte kontra regulerte og sentraliserte kontra desentraliserte er ikke absolutte, ingen organisasjoner vil være helt upåvirket av den andre dimensjonen på skalaen. Skolen som organisasjon kan her plasseres mot det regulerte på den ene siden, og har gjennom tidene vært mer eller mindre sentralisert. I lys av de senere års fokus på økt elev- og foreldresamarbeid og stadig ulike grupper som ønsker innflytelse i skolen, kan brukes for å diskutere om skolen beveger seg mer mot en markedsorientering. Møller (2004:168) viser at mange skoleledere er svært kritiske til at mange kommuner har "New Public Management" som basis for skoleutvikling. Hun viser til Dale (1997, i Møller 2004:170) som peker på at deres formelle utdanning hadde fokus på skolens dannelsesoppgave og elevens læringsarbeid, og ikke et økonomisk effektivitetsbegrep. Berg (1999) hevder skoleutviklingen de siste 10 årene har godt mot mer desentralisering. Hvorvidt dette gjelder også i Norge kan sikkert diskuteres. Berg påpeker imidlertid at de siste års utvikling av målstyring i stedet for regelstyring innebærer et visst handlingsrom - og gjør det umulig med en entydig og konsekvent styring av skolen. Han hevder desentralisering av styring til skolelederne flytter kompleksiteten i styring av skolen fra sentralt til lokalt nivå. Innholdet i - og kvaliteten på skolens virksomhet blir avhengig av maktforholdene på lokalt nivå. Den nye læreplanen, K 2006, gir også en del rom for lokalt arbeid. Med andre ord avhenger skoleledelsens arbeid med utviklingen av kvalitet i en lærende skole av hvordan kulturen og maktforholdene for pedagogisk ledelse er på egen skole. Det er grunn til å anta at disse forholdene er svært ulike på skoler, da forskning viser at skolekulturer varierer i stor grad (b.la. Berg 1999, Hargreaves 2004).

Møller (1996) hevder at de endringene som kom i forbindelse med Stortingsmelding nr. 37 (1990-91), kan synes som et forsøk på å redusere lærerprofesjonens makt og gi rektor en viktigere rolle i forhold som bl.a. arbeidsgiverrollen, implementering av læreplaner og den skolebaserte vurderingen. I programmet for ledelsesutvikling (LUIS 2000) presiseres at ledelse ikke nødvendigvis er knyttet til en person. Programmet gir i følge Møller likevel en *"hierarkisk organisasjonsforståelse og et heroisk syn på rektorrollen .. som innebærer at man tillegger formelle ledere svært stor betydning for hvilke resultater skolen kan oppnå"* (Møller, 1996:16). Selv om Møller poengterer at forventningene til skoleledere spriker, sier hun hovedtendensen må kunne synes å dreie i retning av en mer sentralisert styring og kontroll fra rektor hva gjelder det pedagogiske området. "Kultur for læring" (St. meld. 30, 2003-2004) fremhever også lederens pedagogisk rolle og betydning for skoleutvikling og læring på arbeidsplassen. Møller hevder slike forventningene kan sies å være en kulturell endring, da det har vært en lang tradisjon fra rektors side med å ikke blande seg i lærernes praksis i klasserommet. Skoleledere som i dag ønsker å ta

ansvaret de er tildelt som pedagogiske ledere, som ønsker å utvikle kvalitet ved å ta denne lederrollen, vil sannsynligvis møte motstand fra en del lærere.

2.1.3 Administrativ versus pedagogisk ledelse eller ulike dimensjoner?

Denne oppgaven har som hensikt å se på hva skoleledere gjør og tenker for å utvikle kvalitet på det pedagogiske området. For å kunne se på denne siden av lederrollen, finner jeg det likevel nødvendig med en avklaring rundt lederens administrative rolle da administrasjon opptar mye av en skoleleders tid og preger det pedagogisk arbeidet. Som vi skal se kan disse rollene være vanskelige og lite hensiktsmessig å atskille, og jeg vil komme med en redegjørelse her da jeg synes denne dimensjonen er viktig for oppgavens helhet.

Når man snakker om ledelse av/i skolen, er det vanlig å dele dette inn i to hovedformer, henholdsvis *administrativ-* og *pedagogisk ledelse*. Pedagogisk ledelse er særlig knyttet til det som foregår innad i skolen, skolens kulturelle virksomhet, mens den administrative ledelsen er i sterkere grad rettet mot de forpliktelser skolen har i forhold til samfunnet (Birkemo 1999). Administrativ ledelse handler bl.a. om at oppgaver løses på kort sikt, det handler om å bygge opp og bruke systemer og regelverk slik at organisasjonen fungerer effektivt. I motsetning snakker man om pedagogisk ledelse når fokuset er på organisasjonens behov for fornyelse og utvikling over tid (Wadel 1997, Tobiassen 1997). Tobiassen legger vekt på at alle organisasjoner trenger begge formene for ledelse. Administrativ ledelse er for eksempel helt nødvendig for å lede en skole i forhold til de krav og retningslinjer som gjelder på et gitt tidspunkt, men alene vil denne lederformen hindre skolen i å utvikle og fornye seg. For å sikre mer enn kortsiktig måloppnåelse, trenger organisasjonen ledelse som initierer prosesser rettet mot læring, fornying, utvikling og endring. Som jeg viste til tidligere, har skoleledere tradisjonelt sett viet den administrative delen mer oppmerksomhet enn den pedagogiske. Skillet mellom administrativ - og pedagogisk ledelse er imidlertid mer komplekst enn det i utgangspunktet kan virke. Skoleledere har ulike oppfatninger av hva disse lederoppgavene innebærer, og utøver dermed oppgavene forskjellig.

Wadel deler nemlig administrativ ledelse videre inn i *innovativ-* og *byråkratisk administrativ ledelse*. En skoleleder som bruker en innovativ administrativ form for ledelse, forsøker å se muligheter innenfor de rammene som gjelder, han etterstreber fleksibilitet og gjør en kontinuerlig vurdering og eventuelt endring av reglene. Lederen vil signalisere en ”slik kan det gjøres” holdning, og kulturen vil formes deretter. Den andre formen kaller Wadel *byråkratisk administrativ ledelse*. Denne ledelsesformen vil innebære en kultur preget av en ”slik skal det gjøres” holdning. Lederen vil da være mer opptatt av de gjeldende regler, og av at det som foregår er riktig etter disse reglene, enn av hva som faktisk blir gjort. En slik kultur vil sikre lik behandling

og nøytralitet, mens fleksibiliteten og evnen til å fornye regelverk finner vi hos den innovative administrative ledelsen. Skal en organisasjon fungere godt, er det ønskelig med en balansegang mellom disse ledelsesformene (Wadel 1997).

I motsetning til administrativ ledelse innebærer pedagogisk ledelse, som er mitt fokus, bl.a. å legge til rette for prosesser der organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av selvinnsikten refleksjonen kan gi. Det handler videre om å etablere læringsforhold og få til læringsprosesser i organisasjonen. Wadel poengterer at det vil være sentralt å etablere aktelses-tillits, føleses- og motivasjonsforhold for å drive pedagogisk ledelse. Uten disse betingelsene tilstede hos personalet, vil det være vanskelig å utvikle kvalitet gjennom læringsprosesser. Dette kommer jeg mer konkret inn på senere i oppgaven.

På samme måte som Wadel (1997) deler inn administrativ ledelse, utreder han også to former for pedagogisk ledelse etter hvilke grunnleggende verdier i forhold til læring som ligger bak. *Reproduktiv pedagogisk ledelse* sikter fremfor alt mot læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Lederformen har preg av at man har funnet frem til ferdige løsninger på problemer. Skoleledere med dette utgangspunktet vil da vise i praksis at de mener de vet hva som må læres, og hvordan dette skal læres for å oppnå ønskede resultater. I motsetning vil ledere som fokuserer på *produktiv pedagogisk ledelse*, innebære at lederen viser at han vektlegger en spørrende, undersøkende og reflekterende form for læring hos sitt personale. En slik produktiv pedagogikk vektlegger at den som lærer må gjøre kunnskapen til sin egen slik at den kan brukes selvstendig. Skillet kan illustreres gjennom det Nygård (1993) kaller et aktør - versus et brikke perspektiv. Ønsker man aktive lærende i læreprosessen, eller ønsker man lærende styrt som en brikke som gjengir ferdige løsninger? Det vil ofte være nødvendig å få til begge formene for læring i en organisasjon, og en viss reprodutiv læring vil antagelig være forutsetningen for å lykkes med produktiv læring på et senere stadie.

Pedagogiske ledelsesoppgaver er ofte vanskeligere å definere enn administrative, noe som sammen med skolens tradisjon for ledelse muligens kan forklare den sterke vektlegging av administrative lederoppgaver i skolen. Wadel (1997) påpeker at generelt sett er ofte den administrative ledelsen klarere definert enn den pedagogiske i mange organisasjoner. Litteratur om ledelse handler i overvekt også om de administrative oppgavene. Dette kan synes noe merkelig da stadig flere organisasjoner legger vekt på kontinuerlig fornyelse og endring i tråd med postmoderne verdier. Wadel sier dette kan enten skyldes at det i praksis legges mest vekt på det administrative eller at denne formen for ledelse er den mest synlige. Tobiassen (1997) understreker at den administrative ledelsen i skolen er sterkt regulert av regelverk ovenfra. Slik at for en skoleleder som skal utøve

pedagogisk ledelse, kan det være hensiktsmessig å ta et perspektiv der pedagogisk ledelse utøves gjennom administrativ ledelse.

Jeg ser inndelingen i henholdsvis administrativ – og pedagogisk ledelse som svært tradisjonell, og om mulig et kunstig skille. Jeg mener en leder bør beholde ”de pedagogiske lederbrillene” på også når han utfører administrasjon og omvendt. Det virker kunstig å tenke seg at en leder kun er administrator uten fokus på det pedagogiske ledelsesaspektet i det ene øyeblikket, og utviklingsorientert leder uten fokus på administrasjon i det neste. De er på et vis avhengige av hverandre, og for eksempel gjennom arbeidet med administrasjon vil man sende signaler om pedagogiske spørsmål. Skillet kan dermed ses mer som ulike dimensjoner eller oppgaver ved en lederrolle, lederen har like fullt ansvar for begge dimensjonene og bør ha disse i tankene i sitt arbeid med kvalitetsutvikling enten han utfører styrt administrasjon eller nytenkning.

Både Møller (1996), Wadel (1997) og Tobiassen (1997) understreker imidlertid dette, her sitert fra Wadel: ... ”*Administrativ og pedagogisk ledelse bør ikke betraktes som egne lederroller, men heller dimensjoner ved ulike lederroller.*” (Wadel 1997:47). Tobiassen er kanskje enda klarere når han sier at dette ikke dreier seg om egne lederroller, eller er noe som skal utføres av ulike personer. Han hevder at ..”*alle lederroller antagelig vil ha aspekter fra både administrativ- og pedagogisk ledelse, men med ulik vektlegging*” (Tobiassen 1997:100).

2.1.4 Forventninger personalet har til ledelsen

Vårt handlingsmønster påvirkes blant annet av forventninger fra andre i forhold til den rollen vi har i en gruppe (Raaheim 1984) Gunnar Berg (1995, 1999) viser til SLAV 1- prosjektet som viste at skolelederes yrkesutøvelse var påvirket av lærernes forventninger rettet til lederne. Ledere som følger opp og utøver legitim makt gitt fra myndighetene, trenger ikke nødvendigvis erfare legitimitet i personalet. Dersom Berg har rett når han da samtidig viser til at lærernes forventninger kommer til uttrykk gjennom eksisterende skolekulturer, forventer denne gruppen at skolelederen tar rollen som administrator. Berg hevder forventningene i skolekulturen innebærer det han kaller en *usynlig kontrakt* mellom skolelederne og lærerne. I praksis innebærer dette at administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at han ikke blander seg inn i undervisningens form og innhold. Dersom dette alltid ville vært tilfelle, ville, satt litt på spissen, ingen skoleledere i praksis kunnet bruke sin styringsrett til å arbeide for et lærende miljø uten å komme i konflikt med den rådende skolekulturen. Møller (1996) viser til Stålhammar og Lundgren som studerte skoleledelse i Sverige på midten av 80- tallet. Stålhammer (1985, i Møller 1996) konkluderte sine studier med at 1/3 av skolelederne var engstelige for verdidebatter i skolen, og pedagogisk ledelse var nærmest fraværende. Møller sier man kan diskutere om resultatene lar seg

overføre til norsk skole, og hvordan skoleledelse i praksis har utviklet seg etter dette. Det er verdt å merke seg at disse studiene er noen år gamle, og at det har vært mye fokus på skoleledelsens rolle i pedagogisk utviklingsarbeid de siste årene (jf. B.la. LUIS 2000, St.meld. nr. 30, 2003-2004, NOU 2003: ”I første rekke”). I forhold til reformarbeid og prioriteringen av forsøk – og utviklingsarbeid i norsk skole de siste årene, er det kanskje for kategorisk å støtte seg til disse studiene hvor mange er gjort fra 80- årene. De gir nok likevel et visst bilde av situasjonen, og i hvert fall tradisjonen i praksisfeltet. Flere studier av vurderingsarbeid i skolen, viser at skolen fortsatt vegrer seg for å ta tak i grunnleggende sider ved egen praksis eller verdispørsmål for å unngå konflikter (Lillejord 2003, Ålvik 1993). Likevel har det gjennom satsingen på kvalitetsutvikling de siste årene blitt satt fokus på, og blitt trukket frem en rekke eksempler på pedagogisk ledelse i skolen. Fra fremhevingen av bonus- og demonstrasjonsskoler, og fra evaluering av satsing på kvalitetsutvikling (bl.a. Sintef rapport 2003) vet vi at mange skoler jobber systematisk med pedagogisk utviklingsarbeid der lederne har en stor rolle i arbeidet. Rapporten (ibid) understreker imidlertid at utviklingen går i ulik takt, og skolekultur, med de forventninger og rom for ledelse som ligger i kulturen, trekkes frem som en forklaringsgrunn til de store forskjellene på pedagogisk utviklingsarbeid. Berg (1995, 1999) understreker i hvert fall at en skoleleder som tar oppgaven med pedagogisk ledelse på alvor, som ønsker å lede og initiere til læring og utvikling, vil måtte være mer enn bare en administrator. Pedagogisk ledelse innebærer å ta ledelsen for det pedagogiske arbeidet. Dette bryter med en skolekultur der den usynlige kontrakten Berg sikter til er gjeldende. For å kunne være en pedagogisk leder, må skolelederen ta i bruk den formelle styringsretten sin. I arbeidet med kvalitetsutvikling må ledelsen ha ansvaret for å være initiativtaker til læringsprosesser dersom disse skal finne sted i skolekulturen. Senere vil jeg vise hvordan skolelederens perspektiv og personalets perspektiv vedrørende administrativ - og pedagogisk ledelse i praksis fører til utvikling av helt forskjellige læringskulturer på ulike skoler.

2.1.5 Personene i og bak den formelle ledelsesfunksjonen

Hvordan skoleledere arbeider for å utvikle kvalitet i lærende skoler, vil også avhenge av hvem de er. Jeg vil derfor se litt på personene bak lederfunksjonen. Jorunn Møller (2004) har satt fokus på lederidentiteter i skolen. Hun viser hvordan lederidentitet skapes, og blant annet avhenger dette av når man begynte – og hvor lang erfaring man har som skoleleder. Jeg vil kun kort nevne de ulike identitetene hun beskriver, da jeg ser at de er relevante for den pedagogiske ledelsen på ulike skoler.

”Stein”: Møller (ibid) trekker frem at skoleledere sent i karrieren har opplevd en stor endring av sin lederrolle. De er som oftest menn og kan karakteriseres som ”først blant likemenn”. Når de startet som leder hadde de mye undervisningsplikt, og ble en slags lærer med en administrativ

lederfunksjon. De har aldri sluppet sin identitet som lærer, og den skjulte kontrakten (jf Berg 1999) har vært gjeldende i utøvelsen av pedagogisk arbeid. Møller (2004, 2005) hevder denne lederidentiteten fortsatt preger normene i dag.

”Kari”: Skoleledere midtveis i karrieren er gjerne preget av en bevisst holdning til egen bakgrunn. De beskriver gjerne det å være leder som å drive en gård der en må passe på prosessene underveis. *”Å være leder blir som å ha den vanskeligste klassen på skolen, der en må arbeide systematisk med tilpasset opplæring”* (sitert etter Møller 2005). Relasjoner, medlemskap og tilhørighet er viktige dimensjoner ved utøvelsen av ledelse. *”Gjennom legitim deltakelse i ulike praksisfellesskap framforhandler hun sin lederidentitet”* (Wenger 1999, i Møller 2004:110).

”Pia og Lars”: Identiteten til skoleledere tidlig i karrieren vil være individualisert og flytende. Pia har en omsorgsfunksjon og er opptatt av omsorg og nærhet til elevene. Lars er strategen. Han posisjonerer seg, leser mye faglitteratur og veksler mellom ulike identiteter. (Møller 2004, 2005).

Vi ser av den korte presentasjonen over at skolelederne er svært forskjellige, og man trenger ikke mye fantasi for å se at disse stereotypene gjerne vil ha helt ulik tilnærming til utvikling av lærende skoler. Møller viser at mens man tidligere hadde autoritet og ansvar i kraft av sin rolle som skoleleder, må man nå mer skape sin egen lederidentitet og erobre innflytelsen selv. Hun viser b.la. til Reynholds (2002, etter Møller 2005) som har sett at for skoleledere fra 40- og 50- tallet var det dominerende skrift ”dutiful daughters and real men”, mens i 60- og 70- tallet møtte man mer ”superwomen and good guys”. Kvinnene skulle nå fikse alt, mens mennene fikk lov å vise omsorg. Imidlertid viser Blackmore (2002, etter Møller 2005, 2004) at det på 90- tallet er mange ulike skript, eller manus som står til disposisjon for skoleledere. Konkurrerende manusforfattere gjør muligens at det blir større usikkerhet, eller i hvert fall flere innfallsvinkler, til hva som er den gode skoleleder. Forventningene til skoleledere som pedagogiske ledere har endret seg drastisk om man sammenligner med da skolelederne hadde en slags overlærerrolle med tillagt administrasjonsfunksjon. Jeg synes forventningene også er interessante, da jeg mener alle til en viss grad styres av forventninger fra omgivelsene. Det at skoleledere har så ulik identitet som leder alt ut fra erfaring og hvor de er i karrieren, samtidig med at de i større grad enn tidligere må skape sin egen lederrolle for å oppnå innflytelse, kan kanskje i noen grad forklare hvorfor skoleledere arbeider så forskjellig med utviklingsarbeid (jf. Sintef rapport 2003)?

2.1.6 Makt og tillit

I forhold til pedagogisk ledelse, som jeg har satt i forbindelse med ledelse av læringsprosesser, viste jeg til Wadel (1997) som hevder dette krever etablering av aktelses- tillits, følelses- og

motivasjonsforhold. Det blir vanskelig å utvikle en lærende skole uten disse forutsetningene. Jeg ser makt ut fra et relasjonelt perspektiv der makt knyttes til en relasjon hvor begge parter har mulighet til å påvirke og avgrense hverandres handlinger (Møller 2005). Ledelsesfunksjonen er avhengig av både makt og tillit, og makt og tillit vil både true og forutsette hverandres eksistens (Sørhaug 1996). En leder er avhengig av makt til å gjennomføre utviklingstiltak, samtidig vil makten være avhengig av tilliten lederen har hos personalet. Tillit baserer seg på gjensidige forventninger, mens makt har en ensidig dimensjon (Sørhaug 1996).

Møller hevder det tidligere var klare forventninger til skoleledelsen i kraft av ledervervet de var blitt tiltrodd, mens de i dag mer må skape innflytelse selv (Møller 2004, 2005). Sørhaug er opptatt av at organisasjoner i dag er basert på individuelle allianser og individuell eksponering. *”Noe av den tillit og avhengighet som før har vært kollektivt og organisatorisk forankret,..blir nå overført på ledere som konkrete personer”* (Sørhaug 1996:156). Selv om skolelederne har legalitet i form av formell makt, varierer det om lederen har legitimitet hos eget personale (Berg, 1999). Weber knytter legitimitet til det å inneha autoritet (Weber 1975). Når det da er snakk om å lede læringsprosesser, må skolelederne erobre makt og tillit, de må ha innflytelse og autoritet i forhold til sitt personale. Slike prosesser kan være svært kompliserte og skjøre, og skoleledere vil antagelig tjene på å reflektere og ha ”kritiske venner” som reflekterer over skolekulturen og handlingsrommet for å utvikle lærende skoler. I neste hovedavsnitt om skolekultur, skal jeg vise at skoleledere kan utvikle helt ulike læringskulturer i forhold til skolekulturen og de forutsetningene og mulighetene som finnes der bl.a. på grunn av forhold jeg her har vist til.

2.2 Skolelederen og skolekultur

For å kunne si noe om skolelederens rolle i arbeidet med å lede læringsprosesser, er det nødvendig å se litt nærmere på kulturen i skolen. Hvordan er kulturen for at en leder involverer personalet i læreprosesser, og hvordan har ledere mulighet til å eventuelt påvirke denne kulturen? Det er først nødvendig med en avklaring av begrepet ”kultur”.

Henning Bang (1995) understreker at det er umulig og enes om en definisjon av begrepet organisasjonskultur. Han viser til en rekke ulike definisjoner, og oppsummerer disse i en enkelt definisjon: *”Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”* (Bang, 1995:23).

Deal og Kennedy har en mer kortfattet definisjon av kultur, *”måten vi gjør tingene på her hos oss”* (sitert etter Bolman & Deal 1991). Bang sier videre at utviklingen av organisasjonskulturen

vil ”være påvirket av... samspillet mellom mennesker i organisasjonen, faktorer gitt utenfra og de hendelser, kriser, seire og nederlag som organisasjonen opplever gjennom sin historie” (Bang 1995: 77). Gunnar Berg (1999) med flere viser videre til kompleksiteten i begrepet ”skolekultur”, men i denne forbindelse er jeg ikke opptatt av alle sider ved en skoles kultur. Det er kulturen for å lære hos personalet jeg er opptatt av, den kultur for læring som gir seg til uttrykk i organisasjonen. Et spørsmål er om man kan snakke om én organisasjonskultur i skolen, eller læringskultur som jeg er opptatt av, som en felles virkelighetsoppfatning delt av alle dens medlemmer?

2.2.1 Kvalitetsutvikling gjennom visjoner

I forbindelse med kvalitetsutvikling i skolen, knyttes dette begrepet ofte til såkalte ”effektive skoler”. Hva som kjennetegner kulturen ved slike skoler, og om det er positive trekk, er riktignok omdiskutert, og ikke en debatt jeg skal ta her. Imidlertid nevnes det ofte i denne sammenheng at ”gode skoler” har sterke og visjonære ledere (Bolman og Deal 1991). Hvis vi forutsetter at gode skoler er opptatt av kvalitetsutvikling, og ser læring hos personalet som en vei å gå i denne utviklingen, ville det synes rimelig å slutte at skoleledelsen i disse skolene er opptatt av å etablere en visjon for skolen. Steen Jensen definerer visjon som; ”*En visjon er svaret på hvorfor vi går på arbeid- en kort, energigivende setning som forteller oss hvorfor vi finnes til, hvorfor vi skal reise sammen*” (Steen Jensen, 2002:65). Han er opptatt av at visjon er å velge retning, og at de virksomheter som lykkes best har våget å mene noe, sterkt og forpliktende og våget å gjøre tydelige valg. Han hevder de fleste nøyer seg med å ta en kamp av gangen, men at det da går sånn passe med de fleste også (op.cit). ”Kultur for læring” (St.meld. nr. 30, 2003-2004) vektlegger en skoleledelse som er opptatt av visjoner, og som tar ansvaret for å utvikle en lærende skole. Betyr dette at skolelederne indirekte får kritikk for ikke å ha gjort dette i stor nok grad? Jeg synes i hvert fall at demonstrasjonsskoler som trekkes frem som gode eksempler, gjerne fremstilles i lys av en felles visjon og forpliktelse i forhold til læring.

Jorunn Møller (1996) sier at betydningen av å etablere visjoner for å utvikle skolen har fått mer oppmerksomhet de siste årene. Dette fordi visjoner skaper motivasjon, mening, eierforhold og tillit. For at disse forutsetningene skal skapes, er det nødvendig å involvere lærerne i prosessen (Hargreaves 1996 m.fl.). Møller viser til Hargreaves (1996, i Møller 1996) og understreker at visjoner uten åpning for spørsmål, er det samme som byråkratisk kontroll. En prosess der visjoner skal utvikles i kollektiv, vil antagelig sjelden gå helt smertefritt. Kirsti Klette påpeker bl.a. i sin avhandling at ”*kollektiv refleksjon blir noens arenaer på bekostning av andres*” (Klette 1994, sitert etter Møller 1996). Theo Koritzinsky (2000) understreker at spesielt ved innføring av nye læreplaner er samspillet mellom enkeltlærernes evne og vilje til fornyelse og en skoleledelse og skolekultur preget av endringsvilje svært avgjørende. Pedagogisk innovasjon er bl.a. avhengig av

hvor stort handlingsrom læreplanen gir for dette, og Koritzinsky med flere har kritisert L 97 for å være for styrende. Han viser til forskriftsendinger av L97 i –99 og til utdanningspolitiske retningslinjer og vedtak fra 1998 - 1999, som blant annet vektlegger lokal skolevurdering og lokale forsøk. I følge han gir disse endringene større mening til kollegialt samarbeid og samhandling der skolene har mulighet til å åpne seg mer for lokalt basert didaktisk refleksjon. Han sier også at skolelederrollen har blitt mindre funksjonærpreget av endringene. Den nye læreplanen, K 2006, er fokuset igjen tilbake på lokalt nivå, men med sentrale mål. Ulike styringsdokumenter gir skoleledere handlingsrom til å lede, initiere og tilrettelegge for læringsprosesser i samarbeid med sitt personale, slik at skolen kan finne sin visjon eller område for utvikling. Men opplever skoleledere handlingsrommet i praksis?

2.2.2 Lederens dilemmaer i hverdagen

For å kunne se hva skoleledere gjør - og for å finne ut hvordan de tenker i forhold til å utvikle et lærende miljø, er det nødvendig å se litt nærmere på deres hverdag. Jorunn Møller (1996) har gjennom sin forskning satt fokus på hvor oppstykket skolehverdagen er for skoleledere. Dette fører ofte til aktiviteter som er karakterisert av kortsiktighet, diskontinuitet og mange oppgaver på en gang. Lederen er handlingsorientert og vier lite av sin tid til læringsprosesser og refleksjon.

Møller bruker ordet ”dilemmaer” for å beskrive motsetningsfylte forventninger skoleledere opplever i sin hverdag. Hun refererer til Berlak og Berlak som bruker dilemmaer til å fokusere på hvordan personer håndterer hverdagen sin i ulike konfliktsituasjoner. I motsetning til problemer som kan løses, ser hun dilemmaer som *”konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig”* (etter Møller 1996:45). Utfordringen ligger i å håndtere balansen mellom disse.

Møller skiller mellom lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer. De førstnevnte er de situasjonene hvor en leder har problemer med å rettferdiggjøre hvor hun skal ha lojaliteten sin, for eksempel dersom en lærers praksis er i strid med læreplanen. En leder skal både være støttende overfor sitt personalet, men samtidig sørge for at læreplanens intensjoner følges. En mulig konfliktsituasjon kan sees utfra denne situasjonen. Styringsdilemmaene vil innebære konfliktfylte situasjoner i forhold til høy eller lav grad av styring. I modellen nedenfor viser Møller noen aktuelle styringsdilemmaer som kan være utfordringer i forhold til kontroll og læring i skolen:

Reflektert praksis	VS	Tilgjengelighet og akutt problemløsning
Hierarkisk styring		Selvstyring
Krav		Støtte
Forandring		Stabilitet

Figur 2 Eksempler på styringsdilemmaer (etter Møller 1996;46)

Med utgangspunkt i dilemmaet hierarkisk styring versus selvstyring i Møllers figur, kan vi som eksempel tenke oss hvordan dette kan påvirke en skoleleders arbeid med å utvikle et lærende miljø. Jorunn Møller poengterer bl.a. at dersom noen i lærerkollegiet ikke støtter og følger opp skolens visjon eller pedagogiske profil, er det i praksis begrensede virkemidler lederne kan ta i bruk (Møller 1996).

Hierarkisk styring sikter til situasjoner der ledelsen griper inn styrende ovenfor personalet, mens selvstyring handler om profesjonelt autonomi. Møller viser til at profesjonelt autonomi betyr at lærerne i fellesskap finner løsninger på problemer, mens i praksis oppfattes selvstyring for lærere i stor grad som individuell autonomi. Jeg har allerede vært inne på at lærere har lang tradisjon for individuell frihet til å utøve sitt yrke, de har med andre ord hatt aksept for et stort handlingsrom i klasserommet. Møller hevder det i praksisfeltet er en generell oppfatning at individuell frihet er det samme som individuell autonomi. Selvstyring vil, ut fra tradisjonen i skolen, i denne forbindelse knyttes til både kollektiv- og individuell frihet. Møller knytter imidlertid begrepet profesjonalitet til den kollektive autonomi. Hun viser til at hierarkisk styring versus selvstyring er et dilemma for skoleledere fordi det er et spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (ibid). Skolen, og med den rektor, er en del av et forvaltningshierarki der man må innordne seg de ulike nivåene i hierarkiet. En skoleleder kan for eksempel oppleve at skolens visjon kommer i konflikt med prioriterte områder eller krav fra skolesjefen eller departementet. På skolenivå møter lederen en tradisjon blant lærerne med individuell frihet som beskrevet over, på samme måte som det kan være en konflikt om hva det innebærer å være profesjonell i sin yrkesutøvelse.

Dilemmaet mellom hierarkisk styring og selvstyring blir aktuelt når skolelederen synes det er problematisk å ta i bruk styringsretten sin. "Kultur for læring" (st.meld. nr. 30, 2003-2004:kap.3) fremhever blant annet at føyelige ledere og organiseringsformer som ikke legger til rette for læring, hemmer utviklingen av en lærende kultur. Som jeg har vist til tidligere har rektor i dag mer formell makt i forhold til lærerne, som har en noe innskrenket individuell frihet over det pedagogiske arbeidet sammenlignet med tidligere (jf. LUIS 2000, St. melding nr. 37: 1990-91, St. meld. nr. 30: 2003-2004). Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) understreker bl.a. rektors styringsrett og styringsplikt i det pedagogiske arbeidet, for eksempel som å initiere praksisendring som en

konsekvens av felles læring og utvikling. Styringsretten kan imidlertid komme i konflikt med forventninger hos ulike grupper i skolesamfunnet.

2.2.3 Lederfokus og utvikling av ulike læringskulturer:

Tobiassen påpeker at selv om rektor formelt er både administrativ og pedagogisk leder, er det vanlig at både skoleledere og lærere er oppgitte over at all rektors tid går med til administrativ ledelse. Skolelederne i et av Møllers (1996) forskningsprosjekter opplevde også at de synes de administrative oppgavene tok for mye tid i forhold til de pedagogiske. Lærerne vil gjerne at rektor vier mer tid til de pedagogiske lederoppgavene, men hva dette innebærer for lærerne gir seg gjerne utslag i to hovedoppfatninger (Tobiassen 1997).

På den ene siden har du de som ønsker at rektor eller en annen skoleleder skal hjelpe til med å videreutvikle lærernes kompetanse i klasserommet. De ser pedagogisk ledelse som en type videreføring av deres praktisk-pedagogiske utdanning, og i praksis vil det for eksempel si at skoleleder er med i klasserommet og observerer undervisningen og har rollen som en slags veileder. Dette er avhengig av at rektor har høy pedagogisk- og fagpedagogisk kompetanse. Det er et syn på ledelse som ”*fremst blant likemenn*”, legmannsledelse eller en faglig ledelse der den dyktigste på området utpekes som leder. I praksis er antagelig lærerkolleger vel så kvalifiserte til å veilede i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med hva Møller (2004, 2005) hevder, at normene til skoleledelse fra ”Stein” sin oppstart som skoleleder holder stand. Mens en annen oppfatning i praksisfeltet, som stemmer bedre med Wadels (1997) beskrivelse av pedagogisk ledelse skissert tidligere, er at pedagogisk ledelse innebærer ledelse av langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid der personalet får bidra i stor grad. Et prosjekt kan ledes av lærere, med skolelederen som initiativtaker, støttespiller og inspirator. Dette er i tråd med et relasjonelt syn på ledelse.

Med utgangspunkt i Wadel (1997) kombinerer Tobiassen (1997) ulike former for administrativ og pedagogisk ledelse, og viser hvordan dette skaper ulike læringskulturer i skolen ettersom hvilken læringstradisjon skolen har. Jeg ønsker å komme med en kort utredning av disse ledelsesformene da jeg mener de er relevante i forhold til kvalitativt ulike måter skoleledere forholder seg til å initiere og utvikle et lærende miljø.

Et lederfokus er *pedagogisk administrasjon*, som innebærer en innovativ administrativ ledelse med en produktiv pedagogiske ledelse. Skolelederen tar sikte på å finne gode pedagogiske løsninger gjennom å bruke regelverket på en fornuftig måte. Ledelsen domineres av en ”*sånn kan det gjøres*” kultur. Den andre formen skolelederen kan utøve er *administrativ pedagogikk*. Da

kombinerer lederen byråkratisk administrativ ledelse med en reprodutiv pedagogisk ledelse. Pedagogiske oppgaver må løses gjennom å følge regelverket korrekt, og kanskje snevert tolket. Her er det ”*sånn skal det gjøres*” kulturen som har støtte hos ledelsen, ofte fordi det er ”*slik ting alltid har blitt gjort*”. Imidlertid vektlegger det relasjonelle synet på ledelse, at ledelse er noe alle utøver til tider. Skolelederen er i tillegg avhengig av sine relasjoner til personalet for å få støtte for ideer i sin utøvelse av ledelse. Det er derfor nødvendig å trekke inn personalet i denne sammenheng, og analysere ledelse fra et organisasjonsnivå. Jeg har her vist til hvilke former for ledelse den formelle ledelsen kan ta, men hva skjer når ledelsen og personalet søker ulike former for ledelse?

Med utgangspunkt i de ulike ledelsesformene peker Tobiassen på hvordan disse bidrar til å utvikle ulike læringskulturer. Med læringskultur mener han ..”*at en organisasjon har sin bestemte måte å løse problemer på, og forholde seg til endringsprosesser*” (Tobiassen 1997:105).

	Reprodutiv pedagogisk ledelse v/lærerne	Produktiv pedagogisk ledelse v/lærerne
Byråkratisk administrativ ledelse v/rektor	<i>Harmonisk fasitkultur</i> Rektor/lærere enige ” <i>Sånn skal det gjøres!</i> ”	<i>Konfliktfylt innovasjonskultur</i> Rektor: ” <i>Sånn skal det gjøres</i> ” Lærere: ” <i>Sånn kan det gjøres</i> ”
Innovativ administrativ ledelse v/rektor	<i>Konfliktfylt fasitkultur</i> Rektor: ” <i>Sånn kan det gjøres</i> ” Lærere: ” <i>Sånn skal det gjøres</i> ”	<i>Harmonisk innovasjonskultur</i> Rektor/lærere enige ” <i>Sånn kan det gjøres</i> ”

Figur 3: Fire ulike koblinger mellom ledelse og læringskulturer i skolen (etter Tobiassen 1997:106)

Tobiassen har forenklet modellen ved å avgrense rektors rolle til administrasjon, og personalet vil på sin side ta ulike roller og utøve pedagogisk ledelse til ulike tider. Av tabellen ser vi at resultatet blir to former for harmoniske læringskulturer og to former for konfliktfylte læringskulturer. En leder i en *harmonisk fasitkultur* vil føle samstemmighet med personalet, regelverket styrer virksomheten. Endringer kommer eventuelt som pålegg ovenfra. På skoler som er preget av en *harmonisk innovasjonskultur*, vil ønske om å skape forbedringer være i fokus og refleksjonsnivået vil være høyt. Skolelederen kan i samarbeid med sitt personale ha god mulighet til å være en pedagogisk leder og å få til endringer i et slikt miljø. På skoler der ”konfliktkulturene” råder, vil en skoleleder ha en vanskeligere jobb med å ta en pedagogisk lederrolle når det allerede er en ”kulturkonflikt” i forhold til administrasjonsrollen. Jeg har nevnt at det kan være vanskelig å skille disse rollene helt klart fra hverandre. Føyer skolelederen seg personalet, betyr det at han oppgir sin styringsrett som formell leder. Det relasjonelle synet på ledelse krever dialog og samhandling med personalet, men dersom disse forutsetningen ikke er tilstede, blir det en ”kamp”

om den pedagogisk ledelsen. Vi ser at når Møllers og Bergs studier (1996, 1999) viser at skoleledere vier mest av sin tid til administrasjon, så er en mulig forklaring, i tillegg til de som allerede er nevnt, at den rådende skolekulturen ikke verdsetter skolelederen som pedagogisk leder. For å kunne utvikle en læringskultur der man tar læringsprosesser på alvor og som er i tråd med krav i ulike forskrifter og stortingsmeldinger om kvalitetsutvikling og pedagogisk ledelse, ser jeg at en harmonisk innovasjonskultur ville være det ideelle å etterstrebe for en skoleleder. Skoleledere påvirker også kulturen, eller har mulighet til å påvirke den. Jeg ønsker å se litt på skolelederen som kulturskaper i forhold til læringsarbeid.

2.3 Skolelederen som kulturskaper

Berg hevder en forutsetning for å utvikle en skole er at det internt på skolen eksisterer et *beredskap for forandring* av skolen i retning av visse felles mål eller krav om utviklingsmuligheter (Berg 1999: 62). Hargreaves (1996) med flere er opptatt av at i et postmoderne samfunn er endring det eneste stabile trekket ved samfunnsutviklingen. Læreplaner har som mål å utvikle skolens praksis i en bestemt retning. De representerer på en måte samfunnets svar på ønsket utvikling av kvalitet i skolen. Læreplanendringer resulterer ikke nødvendigvis i endring av skolens praksis (Nilsen og Grøterud 2001). Det er antagelig mange og innfløkte grunner til dette, men denne oppgaven har ikke som mål å gå i dybden av problemet. Skoleledere som ønsker å realisere læreplanen, må imidlertid vektlegge utviklingsledelse for å kunne nå dette målet. En leder som jobber på denne måten, må kunne analysere skolens situasjon, og ha ideer og kunnskap om ulike handlingsalternativer og hvordan iverksette disse (ibid). Nilsen og Grøterud poengterer at utformingen av den pedagogiske praksis skjer i spenningsfeltet mellom den enkelte skoles kultur og organisering og læreplanens ideelle forventninger. For å fremme skoleutvikling bør skoleledelsen sørge for læring slik at forskjellene mellom praksis og læreplanen kan minskes. De peker på at læring hos personalet kan være skolebasert og handlingsorientert ut fra aksjonslæring, noe jeg skal komme nærmere tilbake til i kapittel 4 (ibid). Vi har nå sett litt på den kulturen skolelederen møter i sin hverdag, men hvordan påvirker lederen kulturen?

2.3.1 Lederens mulighet til å påvirke og endre kulturen

Schein (1992) er opptatt av hvordan ledere og grunnleggere av organisasjoner er kulturskaper i organisasjonen, og hvordan de slik kan bidra i utviklingen av kulturen. Gjennom å bruke sin makt som ledere til å prege organisasjonen med sin definisjon av virkeligheten, har de mulighet til å gå inn i, skape, og overføre ønsket kultur gjennom sosialisering av personalet. Han understreker spesielt rollen grunnleggerne av organisasjonen har for utvikling av kulturen, sett i forhold til hvilke verdier, holdninger og mål de la som utgangspunkt for etableringen. Disse vil være spesielt sterke fordi de tilførte organisasjonen dens opprinnelige mening og livets rett. Dette samsvarer

med at skoleledere opplever vansker og frustrasjoner i forhold til å legitimere sin rolle som pedagogiske ledere. Skolen ble ikke grunnlagt på disse premisene og kulturtradisjonen klammer seg til gamle rollemodeller, nemlig lærernes autonomi. Schein (1992) snakker imidlertid om en rekke primære og sekundære mekanismer ledere kan bruke for å kunne gå inn å påvirke kulturen. De førstnevnte er de sterkeste mekanismene, mens de sekundære kan være sterke eller virke forsterkende dersom de samsvarer med de primære. Henning Bang (1995:78) viser også til Schein (1985), og ifølge Bang påvirker ledelsen kulturen spesielt gjennom fem av disse primære mekanismene. Alle disse har til felles at de impliserer ”*handling eller noe som er konkret og synlig*” (etter Bang 1995:134). Det synes rimelig å anta at også skoleledere støtter seg til slike mekanismer i endrings – og kvalitetsutviklingsarbeid.

- *Hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, måler og kontrollerer i organisasjonen.*

Schein (1992) viser til at det ledere vektlegger og vier oppmerksomhet, kommuniserer klart prioriteringer, mål og antagelser til de ansatte. For eksempel vil en skoleleder som viser i sitt arbeid at han prioriterer tid og oppfølging av de ansatte som ønsker å delta i pedagogisk utviklingsarbeid på skolen, antagelig få andre responser enn en leder som har en mer administrativ byråkratisk rolle der han legger mer opp til en ”sånn skal det gjøres kultur” uten rom for utprøving. Problemer kan imidlertid oppstå dersom en leder gir oppmerksomhet til for mange ting, eller viser til prioriteringer uten sammenheng. Da vil organisasjonsmedlemmene ofte følge andre signaler eller sin egen erfaring, i stedet for å følge lederen. Dette vil igjen kunne lede til utvikling av flere ulike grupperinger uten samme virkelighetsoppfatning, og som derfor drar i hver sin retning. Det Schein refererer til som subkulturer.

- *Lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen*

Endring vil alltid kunne oppfattes som et usikkerhetsmoment av enkelte, og hvordan personalet forholder seg til en endringsprosess vil dermed være avgjørende for resultatet. Endring kan derfor være en slags kritisk hendelse for en organisasjon. Bang (1995) hevder at kulturelle forandringer kan virke angstproduserende fordi vi da må gi opp de antagelser som til nå har vært med på å stabilisere verden rundt oss. Samtidig kan felles angst og emosjonelle responser fremme felles forståelse hos medlemmene i gruppen. Læreprosesser innebærer at man endrer sin praksis dersom man erfarer at det kan være hensiktsmessig å anta at en annen fremgangsmåte vil kunne fungere bedre. Slike prosesser der en må vurdere seg selv, kan oppleves som ”smertefulle” i den forstand at man må være villig til eventuelt å endre kurs. Vi konstruerer virkeligheten rundt oss ut fra slik vi oppfatter den. Det å justere sin virkelighetsoppfatning, i for eksempel endret praksis, er ikke nødvendigvis en enkel prosess. Vi bekrefter eller endrer virkelighetsoppfatning i møte med andre menneskers oppfatninger. Først når vår virkelighet oppleves som problematisk i forhold til andre,

er det forutsetninger tilstede for endring. (Berger og Luckmann 1991). En skoleleder kan se behov for endring uten at personalet eller noen av dets medlemmer oppfatter situasjonen på samme måte. Vi kan tenke oss at for erfarne lærere, kan det virke som et nederlag, en slags krise, at de skal være nødt til å endre sin praksis ved for eksempel innføring av en ny læreplan eller nye statlige retningslinjer de ikke sympatiserer med, ved ulike pålegg fra ledelsen eller på grunn av den erfaringslæringen refleksjon kan bidra til. Et eksempel er debatten og de sterke reaksjonene fra en del lærere som har pågått rundt innføring av nasjonale prøver. Schein (1992) fremhever at krisesituasjoner øker det følelsesmessige engasjementet hos oss. Skoleledere som er bevisst slike prosesser, kan forsøke å utnytte engasjementet på en positiv måte. Intensiteten og motivasjonen for læring vil kunne øke dersom lederen er var for eventuelle kriser og klarer å redusere angsten eller usikkerheten som disse kan fremprovosere.

- *Bevisst rollemodellering, veiledning og trening*

Den synlige adferden lederen viser, bl.a. gjennom hvilke arbeidsoppgaver som prioriteres, hvordan de utføres og hvordan en leder forholder seg til sine ansatte, kommuniserer visse antagelser og verdier til resten av organisasjonen. I følge Schein (1992) er ofte de uformelle signalene de sterkeste når det gjelder målrettet rollemodellering, veiledning og trening. En skoleleder kan for eksempel snakke mye om skoleutvikling, og kanskje også utarbeide formelle planer for skolen. Men dersom han i praksis ikke følger opp eller tar initiativ i den retning som er nedskrevet i planer, vil han med sin adferd signalisere at dette ikke er så viktig for skolen.

- *Kriterier for fordeling av belønning og status*
- *Kriterier for rekruttering og seleksjon, forfremmelse, pensjonering og avskjedigelse*

Ønsker man at visse verdier skal bli lært av medlemmene i organisasjonen, er det viktig å ha belønninger, forfremmelsesmuligheter eller lignende som underbygger systemet (Schein 1992). Møller (1996) poengterer at det generelt finnes få muligheter for belønning og straff i skolen. Det er for eksempel få muligheter til å belønne dyktige medarbeidere med lønn, forfremmelse eller andre goder. Selv om det her må innskytes at det nå har blitt rom for visse individuelle lønnsforhandlinger i skolen. Når man ser hvor skoleledere er rekruttert fra, svært ofte er de erfarne lærere som man kan regne med allerede er sosialisert inn i skolekulturen, forteller det oss mye om belønningssystemet i skolen. Skoleledere vil være preget av sin bakgrunn. satt på spissen; det at de som lærere har blitt sosialisert til ikke å ønske innblanding fra ledelsen. Interessant i denne sammenheng er at kultur for pedagogisk ledelse i skolen har en relativt kort levetid i dens nåværende form slik den fremkommer av blant annet St.meld. nr. 37 (1990-1991), St.meld. nr. 30 (2003-2004) og LUIS 2000. Som tidligere nevnt har læreren tradisjonelt sett hatt stort autonomi og opprinnelig var den som alene hadde ansvaret for skolens pedagogiske mål. At de som blir

skoleledere rekrutteres fra skolekulturen, kan muligens forklare *den usynlige kontrakten* mellom lærere og skoleledere som Bang (1995) viser til. Det synes rimelig å anta at det er lett å videreføre, og derfor vanskelig å forme, den kulturen man allerede er en del av. Hvilke lærere som oppnår status gjennom aksept for sine holdinger eller hvilke som rekrutteres til lederstillinger, vil likevel gi sterke signaler om hvilken retning skolen ønsker å gå. Om man rekrutterer eller favoriserer lærere som har utmerket seg ved å være utviklingsorienterte pedagoger eller de som er gode tradisjonsbærere, vil man kunne anta at kulturen på sikt utvikler seg noe forskjellig under disse lederne.

Bang henviser til Moxnes (1981, etter Bang 1995) som er opptatt av faktorer som fremmer og hemmer læring i organisasjoner. Han sier at skal en organisasjon greie å forandre seg når betingelsene krever dette, betyr det at man må ha en kultur der organisasjonen greier å lære av sine erfaringer. Bang (1995) nevner noen virkemidler ledere kan bruke for å manipulere frem en sterk kultur, og jeg mener disse kan settes i sammenheng med å utvikle et miljø der man lærer av sine erfaringer. Virkemidlene Bang viser til handler om å rekruttere internt, drive bevisst terping av viktige verdier og normer, foreta selektiv rekruttering, finne mekanismer som binder medlemmene i organisasjonen sammen, og til slutt bruke eventuelle ritualer og seremonier for å forsterke felles erfaringer. Alle disse virkemidlene kan være effektive for ledere som ønsker å påvirke kulturen i ønsket retning. Intern rekruttering er vel det eneste som antagelig bevarer eksisterende kultur mer enn å forandre den.

2.3.2 Forandring eller stabilitet? – Veien mot utviklingsrettet skoleledelse

Dilemmaet forandring versus stabilitet i Møllers modell (jf. [Figur 2](#)), kommer tilsyne der skoleledere ønsker forandring men synes det er vanskelig å initiere endring. Et av Møllers prosjekter (Møller 1996) viste at de formelle lederne var ganske forsiktige i sin tilnærming til endring. Møller spør seg derfor om en så forsiktig tilnærming fører til reell praksisendring, og ser at dette kan betraktes ut fra perspektivet krav versus støtte (jf. [Figur 2](#)). Det kan foreligge krav fra overordnede, for eksempel fra kommunen, om endring, mens en leder må forholde seg støttende til sitt personale og kanskje gå skrittvis frem for å redusere usikkerheten knyttet til endringene. Som Schein viste til (Schein 1992), vil skoleledere som klarer å redusere usikkerhet i slike situasjoner, ha mulighet til å påvirke kulturen. Skolelederne i Møllers prosjekt opplevde imidlertid situasjonen som svært frustrerende. Det går en grense for å opprettholde stabiliteten og å ta hensyn til psykologiske barrierer hos personalet. Man kan heller ikke utelukke at forandring innebærer en viss maktforskyvning i organisasjonen, og at enkelte derfor har interesse av å opprettholde situasjonen slik den er. Møller refererer til Hubermann (1989) som har problematisert dette

forholdet. Han konkluderte med at ”..de karrieremessige og personlige mulighetene innovasjonen ga lærerne, var viktigere enn innovasjonen i seg selv” (sitert etter Møller 1996:77).

Det er en utfordring for skoleledere å finne balansegangen mellom forandring og stabilitet. Personalet må få tilstrekkelig rom til å kunne eksperimentere i arbeidet sitt, og lederen skal støtte og inspirere dette arbeidet, samtidig som han skal sikre en viss stabilitet og sammenheng i skolens arbeid. For sterk kontroll av kollegiet vil lett redusere lærernes engasjement og ansvarsfølelse. Et alternativ kan være en mer samarbeidende lederstil, der lærerne får ansvar for arbeidsoppgaver og kontrollen foregår gjennom utvikling av skolens kultur. Dette innebærer imidlertid et menneskesyn som bygger på antagelsen om at folk lykkes i det de gjør, føler stolthet i arbeidet sitt og en forventning om at de vil lykkes i fremtidig arbeid (Birkemo 1999: 66). Det handler om å legge forholdene til rette for det Wadel sikter til som forutsetninger for pedagogisk ledelse, tillit-, aktelse- og motivasjonsforhold (Wadel 1997).

Møller viser til at i den utdanningspolitiske konteksten fremstår rektor som forandringsleder eller reformleder. Hun viser imidlertid til forskning som viser at skoleledere opplever i praksis et sterkt press, spesielt fra forventninger fra foreldre og lærere, om å bevare stabiliteten i organisasjonen. I tillegg er det begrenset hva en skoleleder kan forandre, fordi samfunnet krever at skolen skal bevare verdifulle sider som er utviklet over tid (Lundgren 1986, Lortie 1987, etter Møller 1996). På tross av dette, har ledere i skolen et ansvar for å overbevise kollegiet når endring er nødvendig. Møller viser til at det kan oppleves frustrerende og vanskelig å bli gjort ansvarlig, og at det er mange måter å unndra seg styring på. For eksempel ved å signalisere at de trenger mer støtte fra sine overordnede når de egentlig har fått tildelt makt til å gjennomføre endringen. ”Kultur for læring” kritiserer også indirekte skoleledere som er føyelige og som ikke klarer å legge tilrette for et lærende miljø (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Skoleledere skal sørge for at skolens mål realiseres på best mulig måte. Birkemo (1999) hevder at forskning viser at denne oppgaven mestres bedre på noen skoler enn andre, og at man har dokumentasjon for at skoleledere kan ha betydning for slike variasjoner. Han sier derfor at visse lederstiler kan være mer hensiktsmessige for å oppnå utviklingsorientert ledelse. Han skiller mellom *lineære* og *dynamiske* tilnærminger til skoleledelse, som gjerne kan knyttes til Busch og Vanebos (2000) inndeling i ledelse gjennom andre eller ledelse i samarbeid med andre. Skoleledere med en lineær lederstil forsøker å påvirke kollegiet, mens en dynamisk tilnærming til ledelse antar at skolelederen må forholde seg til ulike valgalternativer. Noen av disse valgene kan være mer hensiktsmessige enn andre for å fremme utvikling, og hvilke valg som vil være hensiktsmessige avhenger av situasjonen. Lineære modeller for skoleledelse deler Birkemo videre

inn i *reaktiv* og *proaktiv* skoleledelse. Den reaktive skoleleder tar generelt en passiv holdning til lederoppgaven, og er mer opptatt av stabilitet i organisasjonen enn av å ta selvstendige initiativ til endring. Skoler som dette får et statisk preg. Denne typen skoleledere passer best i en administrerende rolle der det legges vekt på å følge systemets regler. For å vise til Tobiassen igjen (1997), snakker man om en leder som påvirker læringskulturen best gjennom en administrativ byråkratisk stil. Skoler som kjennetegnes av ledere som har en mer proaktiv lederstil, er mer opptatt av inspirasjon, forandring og å få til nye ting. Lederen er utviklingsrettet, og bruker sitt engasjement til aktivt å påvirke personalet. Birkemo hevder slike ledere bidrar med entusiasme, intellektuell stimulering og selvstendighet hos personalet, samtidig som deres lederstil stimulerer lyst til å gå løs på nye og utfordrende pedagogiske oppgaver (Birkemo 1999:61).

Birkemo viser til forskning de siste 20 årene, og hevder den viser at skoleledere som oppnår gode resultater i form av gode elevprestasjoner og lite disiplinærproblemer, viser egenskaper som her er karakterisert ved proaktiv ledelse. Disse lederne er opptatt av å utvikle en klar visjon og klare mål for skolen, de setter elevens læring og utvikling høyt, er opptatt av hvordan lærerne har det og de vektlegger kontinuerlig forbedring. Birkemo viser til en rekke flere egenskaper skoleledere i disse skolene innehar. Blant annet er de gode til å samarbeide med og støtte lærerne, de er positive og hjelpelige, de observerer lærernes undervisning og oppmuntrer til å diskutere forbedringer. De er gode til å informere og involvere lærerne, og sist men ikke minst prioriterer de pedagogisk ledelse fremfor administrativ ledelse (Birkemo 1999:62). Birkemo fremhever imidlertid at det er en gjensidig påvirkningsprosess mellom egenskaper ved skolen og den grad av problembelastning som eksisterer blant elevene, og ledelsens arbeid. På skoler som har stor problembelastning, vil lederens tid bli bundet opp i dette arbeidet og han vil ha lite overskudd til utviklingsrettet ledelse.

Dynamiske modeller for ledelse er med andre ord mer opptatt av samspillet mellom de ulike aktørene i skolehverdagen, og mindre opptatt av ensidig påvirkning fra ledelsen. Birkemo viser til studier av skoleutvikling der det blir gjort et poeng av at ledere som ønsker å få til endringer for å fremme utvikling og et godt miljø for læring, kan bruke mer tid på direkte handling enn å bruke all tid til planleggingen. Mangel på planlegging kan forårsake en usammenhengende lærings situasjon uten mening, men for mye planlegging kan lett bli en repetisjon av tidligere erfaringer og derfor være lite nyskapende. Planer er gjerne en videreføring av erfaringer som allerede er gjort, mens direkte handling gir umiddelbare resultater. Skoleledere som vil påvirke kvaliteten i skolen gjennom læringskulturen hos personalet, har en utfordring i å finne balansen mellom tid som brukes til planlegging og tid som brukes til handling. (Birkemo 1999:65). Oppsummert vil dette si at skoleledere som ønsker en utviklingsorientert kvalitativt god skole der læring står i fokus, må ta stilling til alle disse dilemmaene og paradoksene som jeg har gjort rede for. Situasjonen og

forutsetningene for endring varierer fra skole til skole. Internasjonale studier viser likevel at skoleledere som vektlegger handling, variasjon og korpsånd har mer effektive lederstrategier enn de som vektlegger planlegging, stabilitet og kontroll (Birkemo1999).

2.3.3 Total kvalitetsledelse i skolen

Et perspektiv å tenke kvalitetsutvikling ut fra, er å knytte dette til dimensjoner fra total kvalitetsledelse (TKL) slik Kjell Skogen gjør (2004). Han er opptatt av at enkeltmenneskers arbeid i skolen må samordnes for å kunne oppnå ønsket kvalitet i forhold til skolens mål. Dette er i tråd med kritikken av skolens oppsplitting i fag, timer, lite lærersamarbeid osv. som Hargreaves (1996) mener kjennetegner skolen som organisasjon. Skogen støtter seg til Shoji Shibas (etter Skogen:15) fire former for kvalitetssikring innen TKL, *fokus på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk*.

Skogen er opptatt av *brukerperspektivet* i skolen, slik at kompetansen som utvikles er mest mulig fokusert. Han understreker hvor viktig det er alltid å holde fast ved at det er eleven som er den primære brukeren av organisasjonen og målet for virksomheten. Det er en selvfølge for oss at eleven er den primære bruker i skolen. Målsettinger for skolen endres likevel stadig, og vurderinger i forhold til hva som vil tjene eleven best vil det alltid være mange meninger om, og det vil være en stor utfordring for skoleledere i praksis. Skogen mener også lærere og ledere i enkelte situasjoner er mer opptatt av egne behov, f.eks. egen prestisje og rolle, enn av eleven som bruker. Han mener derfor skolen har et stort forbedringspotensiale på dette området, og at bildet av elevene som ”kunder eller brukere” ikke har lang tradisjon i vårt utdanningssystem (Skogen 2004). Han mener skolen har noe å lære av helsesektoren, der leger må gjennom en praksisperiode før de anses som ferdig utdannet til yrket, og han viser til ulik forskning som understreker betydningen av oppfølging av lærere etter utdanningen (ibid:17). Samtidig ser han det som en misforståelse at kvalitet gjerne blir oppfattet som en tilstand en kan oppnå og slå seg til ro med (ibid: 18). Skogen viser til at endringer i skolen til tider har vært møtt med motstand, fordi skolefolket ønsker ”ro i skolen” (ibid:19). Selv om han delvis sier seg enig i at dette kravet til tider har vært berettiget pga at lærerne ikke har maktet å følge opp de hyppige innovasjonene, er hans utgangspunkt at kvalitetsarbeid innebærer *kontinuerlig forbedring*. Realisering av visjoner kan av den grunn kun nås gjennom et slikt lederperspektiv på kvalitet i følge Skogen (ibid).

Selv om lederen har brukeren i fokus og har et utgangspunkt i kontinuerlig forbedring i forhold til organisasjonens mål, er lederen helt avhengig av *total deltakelse*, at personalet jobber mot samme mål. For at eleven skal møte et læringsmiljø som fremmer læring, er det helt nødvendig at alle aktørene har den samme forståelsen av hva de skal gjøre og at de arbeider mot de samme mål, at

innsatsen til personalet er koordinert og helhetlig med utgangspunkt i elevens behov (ibid). Innholdet, avgjørelser og vedtak ledere og lærere jobber med vil kvalitetsmessig bli bedre dersom ressursene utnyttes helhetlig. Skogen mener at dersom dette kompliserte samspillet skal fungere, krever det helhetlig deltakelse der: ..”*en ledelse har et overordnet ansvar, samtidig som hver enkelt aktør må ta sin del av det kollektive ansvar*” (ibid:21). Jeg har tidligere vært inne på at skoler kan ha svært ulike læringskulturer og at ledelsen og personalet ikke nødvendigvis deler den samme forståelsen av hvordan organisasjonen skal utvikles (jf. Figur 3 etter Tobiassen). Jeg mener dette viser at skoleledere har en stor utfordring i fremtiden for å utvikle kvalitet i organisasjonen og hos personalet på dette området.

Kontinuerlig forbedring med utgangspunkt i eleven som bruker og deltakelse fra alle involverte parter, stiller krav til organisering, systemutvikling, ledelse og læring. Dette forutsetter igjen etablering og deltakelse i *sosiale nettverk*. Kontinuerlig endringsarbeid er avhengig av at erfaringer tas vare på, og at det er fokus på læring i organisasjonen. Skogen er opptatt av at etablering og bruk av slike nettverk er et sterkt virkemiddel for spredning av innovasjoner. Det må da utvikles en nettverksvennlig infrastruktur, aktørene må være villige til å dele sine erfaringer for gjensidig læring, og det er et behov for forandringsagenter, gjerne fra universitets - og høgskolesystemet (Skogen 2004:22/23). Selv om det har skjedd mye med skolens tradisjon med den ensomme læreren i klasserommet, vil jeg hevde at skolen generelt, på tross av mange gode unntak, har mye å jobbe med når det gjelder utvikling av sosiale nettverk der læring hos personalet er satt i system. Med utgangspunkt i at enkelte skoler har såkalte konfliktfylte læringskulturer (jf figur 3) og ofte preges av lite samarbeid (Hargreaves 1996), er det i hvert fall rimelig stor grunn til å anta at mange skoler ikke har satt læring på organisasjonsplan i et sosialt nettverkssystem.

Total kvalitetsledelse har vært mer vanlig å bruke i andre organisasjoner enn skolen. Om dette egner seg godt for skolen kan sikkert diskuteres. Jeg mener man ikke kan bruke tenkningen alene, men at dimensjonene kan være et viktig bidrag å tenke kvalitet ut fra for skoleledere. TKL kan sees i sammenheng med målene for kvalitetsarbeid i skolen. Brukerfokuset er i tråd med læreplanen og stortingsmeldingene som det ble vist til innledningsvis i oppgaven, som helt klart understreker at målet for alt kvalitetsarbeid er en tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø for eleven. Jeg vil også påstå at kvalitetsarbeid med vekt på kontinuerlig forbedring er i tråd med et livslangt læringssyn som understrekes i de samme dokumentene. Total deltakelse kan ses i sammenheng med målene om at skolen skal være en lærende organisasjon der alle deltar i læringen. Samtidig forutsetter lærende organisasjoner at alle jobber mot samme mål. Da er det nødvendig å dele erfaringer, spre ideer på skolen, med andre ord forutsetter en slik skole at det eksisterer fungerende sosiale nettverk for slikt arbeid.

2.4 Oppsummering:

I dette kapitlet har jeg forsøkt å svare på hva skoleledere gjør for å utvikle kvalitet i form av en lærende skole. Fokuset har derfor vært på hva lederne bruker tiden sin til, og hvordan de opplever dette arbeidet. I tillegg har det vært relevant å se på hva slags ledelse de utøver sett i forhold til kulturen de jobber i. Utgangspunktet mitt var å se ledelse ut fra et relasjonelt perspektiv. Vi har sett at ulike skoler har ulike kulturer for læring og pedagogisk ledelse, slik at arbeidet med kvalitetsutvikling vil variere i samme grad. Skolen har hatt tradisjon for at lederne er administratorer uten særlig innblanding i det som skjer i klasserommet. Den pedagogisk lederrollen er imidlertid fremhevet betydelig de siste årene. Det er nødvendig å se utøvelsen av disse rollene i sammenheng. Skoleledere har ulike oppfatninger og prioriteringer i forhold til administrativ - og pedagogisk ledelse, og utøver dermed oppgavene forskjellig. Rektors rolle som utviklingsleder er imidlertid avhengig av maktforholdene på lokalnivå, slik at det reelle handlingsrommet for kvalitetsutvikling oppleves og utøves svært ulikt på forskjellige skoler.

Skoleledere har en oppstykket hverdag med en rekke forventninger og motsetningsfylte dilemmaer. Generelt sett opplever skolelederne ofte at det er vanskelig å prioritere tid til refleksjon og læringsprosesser. En leder må kunne bruke sin styringsrett og plikt når det er nødvendig på tross av disse dilemmaene, og ikke unndra seg hovedansvaret for det pedagogisk arbeidet ved skolen ved å unndra seg styringen slik noen gjør. Skolelederens lederstil kan være i konflikt eller harmoni med personalet eller deler av personalet. Slik utvikles ulike læringskulturer på ulike skoler, og måten skolelederen arbeider med kvalitetsutvikling på vil variere deretter.

Hovedtendensen er at skoler enten preges av ”en sånn skal det gjøres” – eller ”en sånn kan det gjøres” kultur. En leder som skal utvikle kvalitet i form av en lærende skole bør sikte mot en harmonimodell for å kunne utnytte det handlingsrommet de har til rådighet, samtidig som det er viktig å utfordre for å sikre utvikling. Ledere som ønsker endring tar ofte i bruk en rekke primære og sekundære mekanismer for å påvirke kulturen. Slike mekanismer er det derfor rimelig å anta at skoleledere også bruker i sitt arbeid med å utvikle kvalitet gjennom læringskulturen. Formelle ledere i skolen har ofte en forsiktig tilnærming til endring. Skoleledere som arbeider for å utvikle en lærende skole møter på utfordringer i å finne balansegangen mellom forandring og stabilitet. Skoleledere kan innta en reaktiv eller proaktiv lederstil som påvirker utviklingen av organisasjonen og læringsklimaet. Skoleledere som vil påvirke kvaliteten i skolen gjennom å utvikle en lærende skole, har en utfordring i å finne balanse i forhold til tid som brukes til planlegging og tid som brukes til handling. Ledere som vektlegger handling, variasjon og korpsånd er mer effektive i sin ledelse enn de som vektlegger planlegging, stabilitet og kontroll. Dimensjonene i total kvalitetsledelse kan være et redskap for å vurdere skolens kvalitet opp mot.

KAPITTEL 3: EN LÆRENDE SKOLE – HVA ER SKOLELEDRENS ROLLE?

I forrige kapittel tok jeg for meg hva forskning har fortalt oss om skolelederrollen og mulighetene som ligger i skolekulturen for kvalitetsutvikling i form av pedagogisk ledelse. For å kunne se på hva skolelederen gjør for å utvikle en lærende skole, blir det nødvendig å avklare litt nærmere hva som kjennetegner en lærende skoleorganisasjon. Dette vil knyttes opp mot hva slags rolle skolelederen har for å utvikle kvalitet i skolen. Læring på organisasjonsnivå krever at skolelederen er bevisst hva som skal til for å lære i et praksisfellesskap. Skolen må lære hvordan den skal lære, derfor trenger den kunnskap om prosesser for å lære i samarbeid med andre for å kunne utvikle seg som en lærende organisasjon.

3.1 Skolen som en lærende organisasjon

Jeg har tidligere vært inne på at skolen ikke kan sammenlignes med enhver organisasjon. Tiller (1986:29) sier bl.a. at skolen som organisasjon arbeider med mennesker i utvikling, ikke med ting og at over tid utvikler hver skole sitt individuelle preg eller skolekode. Skolen som organisasjon har en del kjennetegn blant annet ved at den til ulike tider i større eller mindre grad er underlagt styring ovenfra gjennom lover og forskrifter. Derfor kan den heller ikke selv fritt fastsette sine egne mål og sin egen retning. Skolen som organisasjon vil likevel alltid ha et visst handlingsrom skolelederen og personalet kan utnytte til å gi skolen sitt særpreg. Dalin og Rolff argumenterer for at skolen er en læringsorganisasjon, og at en levende skolekultur bør reflektere aksepterte prinsipper for læring (1991:20). Lillejord (2003) viser til at Tiller (1986) hevder at studier av skolen som organisasjon er en forsømt arena, og Roald (1999) påpeker at det er først på 80- tallet at det er publisert pedagogisk litteratur om skolen som organisasjon. Noen stiller også spørsmålstegn ved om skolen i det hele tatt kan kalles en organisasjon. Denne debatten skal jeg ikke ta her. Jeg er inneforstått med uenighetene om organisasjonsbegrepet knyttet til skoler, men som Lillejord (2003) poengterer; så lenge skolen blir betraktet som en viktig samfunnsinstitusjon, velger hun å forholde seg til skolen som en organisasjon. Dette er også mitt utgangspunkt. En studie av kvalitetsutvikling i form av pedagogisk ledelse der målet er å utvikle en lærende skole, innebærer at man betrakter skoler som organisasjoner og ser på utviklingsprosesser som læring for organisasjonen.

Det som først og fremst kjennetegner skolen som organisasjon er at den er grunnlagt for å ivareta samfunnets behov for formidling av kunnskaper og ferdigheter, dvs. legge til rette for læring i

forhold til barn og unge. Det forventes fra statlig hold at skolen dessuten skal arbeide med lærernes læring, at man skal vurdere kvaliteten på skolens læringsprosesser slik at skolen bør være en lærende organisasjon. Utdanningsdirektoratet skriver også i en fersk artikkel at begrepet ”lærende organisasjon” kan oppfattes som en motsigelse. De understreker ulike perspektiver en kan ta utgangspunkt i ved forståelsen av begrepet.

- Organisasjonslæring som *tilpassing* gjennom justering av sine mål og oppmerksomhet.
- Organisasjonslæring som *endring av felles antakelser*.
- Organisasjonslæring som *kunnskapsutvikling* der kvaliteten på kunnskapsbasen er viktig.
- Organisasjonslæring som *erfaringslæring*. Organisasjonens evne til å utnytte erfaringer.

(Utdanningsdirektoratet 2007:3, viser til Shrivastava 1983)

Flere av disse områdene vil nok bli belyst når jeg ser på skolelederens rolle i dette arbeidet. Jeg vil se litt nærmere på hva som kjennetegner en lærende organisasjon, og knytte skolelederens arbeid med kvalitetsutvikling opp mot dette.

Jeg ser det ikke som min oppgave å utrede og drøfte de mange ulike teorier om hva som kjennetegner lærende organisasjoner, dette ville være en oppgave i seg selv. Mitt fokus er hva skolelederens gjør for å utvikle en lærende skole. Mer konkrete strategier de velger å bruke kommer jeg tilbake til i neste kapittel. For å kunne si noe om skolelederens rolle i lærende organisasjoner, er det likevel nødvendig å se litt på hva som kjennetegner slike lærende organisasjoner. Som nevnt har jeg valgt å støtte meg til en definisjon av pedagogisk ledelse som det å lede, initiere og tilrettelegge for læringsprosesser (jf. Kap. 2). Det er relevant å trekke frem noe teori om lærende organisasjoner, som jeg mener å finne støtte til i de statlige forventninger til skolen.

3.1.1 Ulike læringsteorier i relasjon til utvikling av en lærende skole

Kunnskap forandres raskt i dagens samfunn, og kan derfor ikke overføres eller læres en gang for alle, man snakker i stedet om livslang læring (Hargreaves 1996). ”Kultur for læring” sier det slik; ”Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” (St.mld. nr. 30, 2003-2004:3).

Lillejord (2003) peker på at det internasjonalt er en økt interesse for livslang læring, kompetanseutvikling og praksislæring. I 90-årenes reformer ble det et fokus på å dreie fra undervisning til læring. Dette passer inn i teori om utvikling av lærende organisasjoner. Det læringssynet man har vil imidlertid gjenspeile seg i læringsarbeidet man gjør. Dette gjelder også for skoleledere. Skolelederens syn på læring vil prege arbeidet med å fremme kvalitetsutvikling, og vi har sett at skoler kan utvikle svært ulike læringskulturer (jf. Figur 3). Jeg kommer ikke til å redegjøre for ulike læringsteorier, bare overfladisk kommentere noen ulike perspektiv på læring for å ha noe å sette opp mot min sosiokulturelle tilnærming.

Den behavioristiske læringstradisjonen (Skinner 1981, i Atkinson 1993) vektlegger betydningen av læring som observerbar forandring av atferd knyttet til enkeltindividet. Atferd blir dermed et produkt av læring. Kunnskapen er objektivt gitt, og bygger på empiriske erfaringer. Tradisjonen knyttes også gjerne til overføring av kunnskap. Kunnskap og læring kan brytes ned til spesifikke delmål og deloppgaver. Læring sikres gjennom stimulus- respons øvelser med stigende vanskelighetsgrad. Jeg mener det er en begrenset tilnærming til læringsbegrepet alene å knytte læring til observerbar forandring, og å ta utgangspunkt i overføring av kunnskap. Det er en rekke faktorer som er med på å påvirke læring, og læring kan dermed ikke knyttes direkte til atferd alene. I tillegg har nyere læringsteorier vist oss hvor viktig bearbeiding av informasjon hos individet er. Kognitive læringsteorier er opptatt av læring som en aktiv konstruksjonsprosess, en indre tankemessige bearbeidingen av de kognitive prosessene hos individet (Nyborg 1990). Den som lærer tar imot og tolker informasjon, knytter den sammen med det som tidligere er lært og reorganiserer om nødvendig mentale strukturer til ny forståelse. Metakognisjon, evnen til å reflektere over egen læring, tenkning og forståelse øker bevisstheten om hvordan man lærer (Dysthe 1999).

Både behavioristisk - og kognitive orienterte læringsteorier er like med tanke på individorientering, men kognitive læringsteorier skiller seg ut da de ser mentale representasjoner som avgjørende for læring. I tillegg har de fokusert på læring som henholdsvis produkt og læring som prosess. I forhold til utvikling av lærende organisasjoner er læring et komplekst begrep, og en kan spørre seg om individfokus på læring egner seg. Som nevnt mener enkelte at organisasjoner som helhet ikke kan lære, og dette stemmer kanskje dersom en kun knytter læring til individet. Andre er mest opptatt av den sosiale dimensjonen ved læringen i organisasjoner (bl.a. Lave & Wenger 1991), mens andre igjen ser et potensial for læring og utvikling både gjennom individet og gjennom individet i møte og samspill med de sosiale omgivelsene (bl.a. Senge 1990).

I følge Bråten (2002) står dagens diskusjon om læring mellom et grunnleggende kognitivt- og et grunnleggende sosialt perspektiv. De siste tiårene har mange kognitivist utviklet et mer sosial-kognitivt perspektiv på læring (bl.a. Bandura 1986, i Bråten 2002) ved å legge mer vekt på sosiale og kulturelle kontekster. Det er likevel en pågående debatt mellom kognitiv og sosiologisk tilnærming til læring. Kognitivistene forfekter individet i læringen og kritiserer den sosiokulturelle tilnærmingen for å glemme betydningen av individet, og kritikken er motsatt sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Enkelte har forsøkt å skape en syntese mellom tilnærmingene (bl.a. referer Bråten 2002:19 til Greenos tilnærming 1997), mens andre legger vekt på at de på hver sin måte representerer viktige sider ved læring, og at vi må tåle at teoriene eksisterer side om side. De kan ses på som komplementære, og de tilfører noe til forståelsen av læring på hver sin måte (Sfard

1998, etter Bråten 2002:19). Gjennom fokus på pedagogisk ledelse og relasjonell eller distribuert lederstil i en lærende skole (Wadel 1997, Møller 2004, Lillejord 2003), vil de sosiale omgivelsene være viktig. Det sosiokulturelle perspektivet på læring er opptatt av interaksjon og samhandling. Jeg kommer derfor til å ta utgangspunkt i en lærende skole ut fra et slikt perspektiv. Det poengteres i sosiokulturell tilnærming at kunnskap er avhengig av kulturen den historisk og kulturelt er en del av (bl.a Dysthe 1999). Lave og Wenger (1991) er opptatt av læring som deltakelse i sosial praksis, og definerer det slik; ...”*learning is an integral and inseparable aspect of social practice*” (1991:31). De fremsetter et situert perspektiv på læring, som betyr at man må ha tilgang til å delta i situasjoner der praksis utfolder seg. Læring knyttes slik til deltakelse i et praksisfelleskap (ibid). Det foreligger forventninger og krav fra statlig hold om at skolelederen skal lede an i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det er derfor ikke et spørsmål i dagens skole om skolelederen vil utvikle en lærende skole eller ikke, det er et krav som settes i forbindelse med kvalitet at skolen skal være en lærende skole. Men for å kunne si noe om hvordan skolelederen arbeider for å utvikle en lærende skole, må jeg se dette i sammenheng med hva som kjennetegner en lærende skole i praksis.

3.2 Hva kjennetegner lærende organisasjoner?

Lillejord (2003) peker på at det ikke finnes noen allmenn akseptert definisjon på hva man legger i betegnelse organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Definisjoner om lærende organisasjoner har utgangspunkt i de ulike forskernes perspektiv. Et trekk som likevel går igjen i teoriene om lærende organisasjoner, er en oppfatning om at ”*endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at endring ses på som en vedvarende prosess og at man alltid tenker helhetlig*” (ibid:35). Lillejord viser til Wadel (2002:19, etter Lillejord 2003:35) og sier videre at det dreier seg om et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. Lærende organisasjoner er slik opptatt av helhetlige læringsprosesser i organisasjonen. Det forventes av slike organisasjoner å være opptatt av omverdenen og å utvikle en positiv kultur i forhold til læring, eksperimentering, samarbeid og utveksling av ideer. Dette er mitt utgangspunkt i oppgaven. Det er likevel nødvendig å se litt nærmere på hva noen få utvalgte, sentrale teoretikere mener kjennetegner lærende organisasjoner. Dette for å sette det i sammenheng med hva vi vet om hvordan skoleledere driver pedagogisk ledelse for å bli lærende organisasjoner. Jeg støtter meg til teorier, og et lite utvalg av sentrale teoretikere, som jeg mener er i tråd med statlige forventninger til læring i skoleorganisasjonen (bl.a. ”Kultur for læring”, St.mld. nr. 30 2003- 2004), og det er som nevnt ikke intensjonen å utgreie og drøfte alle mulige perspektiver på lærende organisasjoner.

3.2.1 En lærende skole utvikler kunnskap om organisasjonen

Lillejord (2003) plasserer skolen i sammenheng med en kunnskapsorganisasjon. Skoleledere som pedagogisk ledere i en kunnskapsorganisasjon møter høyt kvalifisert og selvstendige medarbeidere. Disse har som mål å arbeide med elevenes læring, men skal selv inngå i læringsprosesser. "Kultur for læring" slår bl.a. fast at kompetanse hos lærerne og at skolen utvikler en kultur for læring, er nøkkelen til endring og utvikling i skolen (St. mld. nr.30, 2003-2004). For å kunne utvikle en lærende skole, må samarbeid om utviklingsprosesser være prioritert for å utvikle en positiv holdning til utviklingsarbeid. Utfordringen for skolelederen ligger i å finne balansegangen mellom lærernes profesjonelle autonomi, og det å konsentrere seg om felles oppgaver. Et relasjonelt lederperspektiv vil være vesentlig for å samarbeide om læringsprosessene. Lillejord konkluderer med at dersom en kunnskapsorganisasjon skal utvikle seg og lære, det vil si være en lærende organisasjon, er det helt vesentlig å utvikle ny kunnskap om prosesser i organisasjonen. Om å tilegne seg slik kunnskap understreker Lillejord at *"i en lærende skole må kunnskapsutvikling skje og læring finne sted på organisasjonsnivå"* (Lillejord 2003:176). "Kultur for læring" slår fast at; *"skolen må ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring"* .. (St.mld. nr. 30, 2003-2004:24). Meldingen poengterer samtidig et livslangt læringsperspektiv der målet er å lære seg å lære (ibid).

Lillejord (2003) mener en lærende organisasjon må bruke læringsprosesser bevisst for å skape ny kunnskap med utgangspunkt i den kunnskapen organisasjonen allerede har. Dette baserer seg på et kunnskapssyn der utvikling av ny kunnskap er målet, og dette synet utfordrer tradisjonelt syn på kunnskap som kun overføring av etablert kunnskap. Skolelederen har et ansvar for å gi et visst handlingsrom til lærerne, fordi organisasjonslæring forutsetter fleksibilitet, et klima for prøving, feiling, frihet og ansvar, nysgjerrighet og pågangsmot (ibid:174). Uten slike forutsetninger tilstede, vil endringer initiert fra skoleleder, kunne bli tolket som pålegg ovenfra. Uten handlingsrom eller mulighet til påvirkning, kan lærerne føle avmakt. "Kultur for læring" (St.mld. nr. 30, 2003-2004) er opptatt av spredning av kunnskap i skolen, den viser til at det i skolekulturen har vært lite tradisjon for å spre kompetanse til hele kollegiet, men slår fast at en slik lærende kultur må utvikles. Her har skolelederen en sentral rolle. Jeg viste i forrige kapittel til at ved valg av pedagogisk lederstil kan en skoleleder være med på å utvikle ulike læringskulturer, dermed også utviklingen av strategier for spredning av kunnskap. Læringskulturen kan være i harmoni eller konflikt med den rådende skolekulturen blant personalet (jf figur 3). Har skolekulturen lite fokus på spredning av kunnskap, har ledelsen en viktig rolle som endringsleder for å sikre at skolen skal bli mer lærende.

3.2.2 Kunnskap gjennom en undersøkende holdning til egen praksis

Utdanningsdirektoratet understreker at for å bli en mer lærende organisasjon trenger ikke nødvendigvis skolen mer kunnskap, men den må nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes (Utdanningsdirektoratet 2007:4). Lillejord (2003:21) understreker at en lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Medlemmene i organisasjonen vurderer ulike sider ved skolens arbeid, og reflekterer over det de gjør for å kunne forandre og forbedre praksis. Hun sier videre at en lærende skole derfor har en undersøkende holdning til egen praksis og på denne måten kan lære hvordan den skal forbedre sin praksis. Når skolen lykkes med en slik prosess, kan den kalles en lærende organisasjon. Organisasjonslæring er et sentralt begrep i denne sammenheng. Jeg velger å støtte meg til Roald (2000:16) og benytte organisasjonslæring som et samlende begrep som dekker både igangsetting, læringsprosessen, utfall, bevaring og gjenhenting av kunnskap. For skolen, er det snakk om å etablere en skole som har satt i system det å lære hvordan den kan være en god skole. Å sette slike læringsprosesser i system, krever at skolen driver systematisk skolevurdering og refleksjonsarbeid. Som tidligere nevnt settes skolens kvalitet i forbindelse med et slikt arbeid, og det blir understreket at dette er en lederoppgave i skolen.

I neste kapittel skal jeg se mer konkret på hvordan skoleledere arbeider med vurderingsarbeid knyttet til skolens praksis for å lære av egne erfaringer og slik forhåpentligvis bli en mer lærende skole. I forventningene staten har til skolen understrekes betydningen av læring i praksis. St. melding nr. 30, 2003-2004, viser til Kompetanseberetningen 2003 som knytter kompetanseutvikling og kunnskapsspredning til læring i praksis. Meldingen poengterer bl.a. på dette grunnlag at *"nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet"* ("Kultur for læring, St.meld. 30, 2003-2004:24/25). Det understrekes videre at *"på områder der lærerne møter felles utfordringer, ..., kan det ligge et stort potensial i å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena"* (ibid:27/28).

3.2.3 En lærende kultur i en lærende skole

For å kunne si noe om hvordan situasjonen er i skolen i forhold til å lede kvalitetsutviklingen mot lærende skoler, synes jeg det er nødvendig å se hva som blir sagt om dette, og hvilke forventninger som forutsettes fra statlig hold. Det vil gi oss en hel del informasjon om hvordan staten vurderer skolen som lærende organisasjon, hvilke sider som er gode og hvilke som ønskes videreutviklet. Med andre ord hva staten mener skoleledere arbeider godt med, og hva som bør utvikles. En rekke dokumenter sier noe om skolen som lærende organisasjon. Jeg har valgt å se litt nærmere på "Kultur for læring" (St.mld, nr. 30, 2003-2004), da denne meldingen har kommet med klare

forventninger til skolen som lærende. "Kultur for læring" vektlegger at skolen må utvikle en kultur for læring for å kunne være en lærende organisasjon. Meldingen sier at det beste i norsk skole skal tas vare på og videreutvikles, samtidig må skolen møte utfordringene som ligger i kunnskapssamfunnet og visjonen er derfor å skape en bedre kultur for læring (ibid:forordet). Meldingen sier dermed, slik jeg tolker den, at mye i skolen er bra men skolen er ikke en god nok lærende skole per i dag. Kulturen skal utvikles og kompetansen til skolens ansatte blir sett på som nøkkelen til utvikling. Det skal derfor fortsatt satses på kompetanseutvikling, og skolens ansatte må motiveres til forbedringer og endringer. Jeg synes imidlertid at hva dette innebærer helt konkret, eller hvilke krav dette stiller til skolelederen i praksis er mer implisitt formulert. Jeg vil ta med noen punkter jeg mener er sentrale i meldingen i forhold til skolelederens rolle i utviklingen av en lærende skole.

Det blir poengtert at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare elevenes læring. Kompetansen må tilpasses, den må utvikles og deles av de ansatte i organisasjonen (Ibid:23). I tillegg til kompetanse har vi sett at skolen må skaffe seg kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet (ibid). Motivasjon og organisering av en lærende kultur blir sett på som noen av suksessfaktorene. Det blir sagt at læringen bør knyttes opp mot det daglige arbeidet. Meldingen kritiserer tradisjonell organisering av skolen, da den sier at det slik blir lite rom for å dele kompetanse og å samarbeide (ibid:25). Dette er i tråd med hva en rekke teoretikere som har forsket på skolekultur mener (bl.a. Hargreaves 1996, Berg 1999). Meldingen fremhever skolelederens rolle for å utvikle kvalitet og en lærende skole. Det blir lagt vekt på at ledere må være tydelige og bevisst skolens kunnskapsmål. Videre må ledelsen legge til rette for et lærende miljø, samarbeid, stimulere til læring og reflektere over læringsstrategier og målene i organisasjonen. Det må legges til rette for fleksible arbeidsmåter, organiseringsformer og læring i daglig arbeid. Meldingen fremhever det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, skoleporten.no, som vil kunne gi skolen kunnskap til videre organisasjonsutvikling. Kunnskap om hva som bør endres skal være utgangspunktet for å utvikle en lærende kultur.

For å forklare manglende læring i skolen viser meldingen bl.a. til Hargreaves forskning (1994, etter st. meld. nr. 30, 2003-2004) som viser at føyelige ledere, organiseringsformer som ikke legger til rette for læring og manglende tradisjon for læring i praksis hemmer utvikling av en lærende kultur. Arbeidstids – og lesepliktavtaler samt manglende tradisjon for refleksjon over kunnskapen i organisasjonen, trekkes frem som hindre til læring. I tillegg vises det til at lærere og skoleledere ofte anser kompetanseutvikling som kurs, mer enn som læring i praksis. Meldingen kan virke noe kritisk til om skolen kan betraktes som en lærende organisasjon slik man jobber nå. Den har, som jeg her har vist til, en rekke krav til skolelederen og påpeker også hva som hemmer

en lærende kultur. Likevel understreker den at det skjer mye positivt utviklingsarbeid på mange skoler også. Disse skolene kjennetegnes bl.a. ved en samarbeidende arbeidsform, god dialog mellom ulike parter i skolesamfunnet, alternative arbeidstidsavtaler, skoleledere som engasjerer seg i lærernes arbeid med elevene, ledere som evner å bygge opp lærende organisasjoner og utvikler strategier for skoleutvikling (ibid:kap:3). Videre vektlegger stortingsmeldingen kompetanse i sterk grad, og mener dette er en forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen. Rektors rolle for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø understrekes. Meldingen ser videreutdanningstilbud for skoleledere som vesentlig for å sette lederne ”*bedre i stand til å lede skolen som lærested*” (ibid:99) Det poengteres i tillegg at handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige for å utvikle en lærende kultur. Målet som trekkes frem er bl.a. en mer fleksibel arbeidstidsavtale i skolen (ibid:kap:9).

Det synet på skolelederen som signaliseres i meldingen, forutsetter en skoleleder som arbeider bevisst med den pedagogiske lederrollen (jf. Wadel 1997). Slik bryter meldingen med en skolekultur der ”den usynlige kontrakten” Berg (1999, jf. kap. 2) sikter til får lov til å eksistere. Det jeg imidlertid synes virker noe forenklet i meldingen, er å forutsette at skoleledere som tar tak i punktene over vil kunne utvikle en lærende kultur på sin skole. For å trekke en tråd tilbake til Schein, Tobiassen og Skogen m.fl (jf. kap. 2 i oppg.), er det en rekke mekanismer ledere bør være bevisst for å kunne påvirke og endre kulturen, og slik arbeide med å utvikle god kvalitet i læringen. I tillegg er det nødvendig at skolelederne vet *hvordan* en bør legge til rette for læring i organisasjonen, og hvilke mekanismer det er viktig å være bevisst for å bli en reell lærende organisasjon. Stortingsmeldingen vektlegger riktignok at ledernes kompetanse må utvikles. Slik jeg oppfatter situasjonen i skolen etter å ha lest meldingen, evalueringen av satsingen på kvalitetsutvikling, og hva en rekke anerkjente forskere sier (bl.a. Lillejord 2003; Hargreaves 2004, Tobiassen 1997, Skogen 2004, Ogden 2004, Berg 1999), trenger mange skoleledere mer kompetanse i endringsledelse og kunnskap om mekanismer i lærende organisasjoner, for å kunne utvikle kulturen og med det gjøre skolen til en lærende skole.

3.2.4 En lærende kultur har kunnskap om læring på organisasjonsnivå

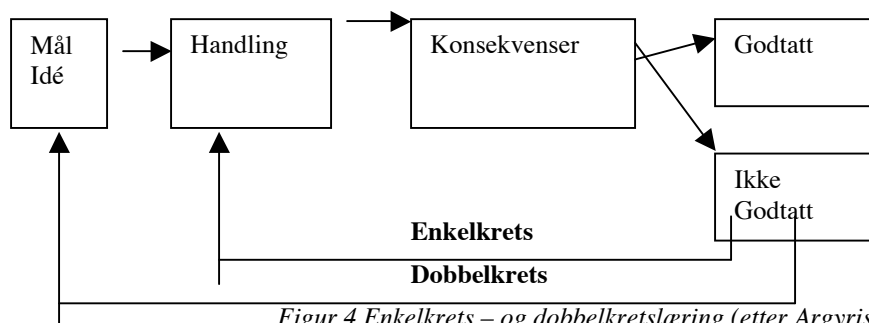
En lærende organisasjon setter ikke bare læring i fokus, men er bevisst hva som skal til for at organisasjonen skal kunne lære eller utvikles. Jeg har valgt å trekke frem Argyris og Shcöns teori om lærende organisasjoner (1996), fordi jeg mener deres utgangspunkt er en god ramme å diskutere organisasjonslæring og skolelederens pedagogiske lederrolle ut fra. Argyris og Shcön (ibid) er blant annet opptatt av individene i organisasjonen og ser lærende organisasjoner som dynamiske, de må forstås i forhold til prosessene medlemmene i organisasjonen engasjerer seg i. Mens tidligere teorier om læring i organisasjoner ofte la vekt på strukturer, rutiner og prosedyrer,

legger Argyris og Schön vekt på en læringsprosess som tar hensyn til undersøkelse, erfaring, handling og refleksjon. Slik kan de sies å ha hentet inspirasjon fra pedagogikken, blant annet fra reformpedagogen John Deweys syn på læring (Roald 2000). De har utviklet en teori om at det er læring i organisasjoner på flere nivå, *enkeltkretslæring*, *dobbelkretslæring* og *deuterolæring* (Argyris og Schön 1996).

I *Enkelkretslæring* (ibid) retter man opp synlige, konkrete og relativt enkle feil. Det er ikke snakk om å rette opp viktige sider ved eksistensgrunnlaget eller arbeidsformene i organisasjonen. Læringen er med på å opprettholde organisasjonens grunnleggende trekk og ideer, og egner seg derfor ikke til omfattende organisasjonsmessige endringer. Slik er enkelkretslæring handlingsorientert og kan være viktig for å endre på enkle saker eller forhold. Målene forblir de samme i prosessen. Ved å rette opp handlinger, stiller man ikke spørsmål ved hvorfor handlingen ble gjennomført, dvs. man stiller ikke spørsmål ved målene. Enkelkretslæring kan derfor være overfladisk og utilstrekkelig når det er snakk om større endringer i organisasjonen. I *dobbelkretslæring* (ibid) derimot kan organisasjonen endre både mål og handling. Læring blir å se både nye dimensjoner og handlemåter i forhold til det man arbeider med. Dobbelkretslæring er mer kompleks og omfattende, og handler om endringer i organisasjonens mål, normer og verdier. Forandringer kan gripe inn i organisasjonens grunnleggende mål og ideer, og dette krever av deltakerne at de er åpne for slike endringer og for utprøving av alternativer. En må regne med debatter om endringene og en del konflikter i prosessen. Viktige vilkår for dobbelkretslæring er:

- Vektlegging av tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon
- Vektlegging av frie valg basert på kunnskap
- Felles forpliktelse overfor avgjørelser

Skjematisk kan disse ulike læringsprosessene fremstilles som i figuren under:



Figur 4 Enkelkrets – og dobbelkretslæring (etter Argyris og Schön 1978)

Deuterolæring (ibid) handler om å vite når det er nyttig å bruke hvilket læringsnivå, det handler om å se sammenhenger mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring. Disse læringsformene står ikke i et motsetningsforhold til hverandre, men dersom en organisasjon handler sterk i retning av

enkelkretslæring, vil det være en omfattende kulturendring som skal til for å få innpass i læringsformer på høyere nivå. Det er nødvendig med refleksjon over egne læringsstrategier for å få til en slik kulturendring. Dette fordi deuterolæring handler om å ha et metaperspektiv på egen læring, det handler om *å lære å lære*. For å kunne gjøre dette, er det nødvendig å evaluere egne resultater og strategier, det blir nødvendig å se på sin egen læring fra et perspektiv utenfra og reflektere over denne prosessen. ”Kultur for læring” (st.meld. nr. 30, 2003-2004) legger vekt på at skolen må lære seg å lære. Dokumentet sier imidlertid, etter min mening, lite om hvordan skolen og skolelederne skal gjøre dette. Jeg finner Hargreaves (2004) tanker fornuftige, når han mener skoleledere som har kunnskap om strategier og organisasjonslæring, i større grad vil lykkes med å utvikle lærende skoler. Jeg tror mange skoleledere har mye å hente på å være mer bevisst ulike former for læring i organisasjonen, og når det er nødvendig å ta disse i bruk.

En reell læringsprosess som fører til utvikling i organisasjonen, krever gjerne en dobbelkretslæringsprosess. En rekke teoretikere kritiserer nettopp skolen og skolelederne, ut fra sine ulike perspektiver, for sjelden å ta tak i slike læringsprosesser som griper mer grunnleggende inn i organisasjonen (bl.a. Tiller 1999, Hargreaves 2004, Lillejord 2003, Berg 1999). Det er derfor grunn til å spørre om de læreprosessene som skjer i skolen fører til reell læring for organisasjonen, om skolen også har dobbelkretslæring, eller om det dreier seg mer om endring av enklere, mer ”ufarlige” sider ved skolens virksomhet? På dette området trenger vi mer forskning om hva som skjer i utviklingsorienterte skoler fremover.

3.2.5 En lærende kultur må ha samsvar mellom det man sier og det man gjør

Flere studier har vist at det ikke alltid er samsvar i skolen mellom hvordan intensjonen med læreplanen er tenkt gjennomført og skolens reelle praksis i forhold til læreplanen. Det refereres til at det i praksis ofte kan sies å være en ”skjult læreplan” (Engelsen 2002). På samme måte er det på organisasjonsnivå. Skolen kan ha planer som signaliserer en lærende kultur, men det er ikke sikkert disse planene stemmer med virkeligheten slik kulturen oppleves av deltakerne. Argyris og Schön (1996) er opptatt av at deltakerne i en organisasjon kan agere ut fra to forskjellige handlingsmodeller. ”*Uttalt teori*” (exposed theory), er det man er seg bevisst og forklarer sine handlinger ut fra, mens ”*bruksteori*” (theory-in use) ofte er det som styrer adferden vår og denne kan være ubevisst. Utgangspunktet til Argyris & Schön er studier av organisasjonskulturer slik de kjennetegnes med sine internaliserte normer, verdier og grunnleggende oppfatninger.

Medlemmene i organisasjonen er ofte ubevisste i forhold til hvordan kulturen styrer deres handlinger, og slike ubevisste verdier og oppfatninger kan hindre effektiv læring. Målet for en organisasjon bør være å ha størst mulig samsvar mellom de uttalte teoriene og bruksteoriene, slik vil læringspotensialet være større enn der dette ikke samsvarer. Bruksteorien er til en viss grad

selvopplyllende, den er med på å bestemme handlingene våre. Handlingene er med på å bestemme vår beskrivelse av den gjennomførte handlingen, som igjen påvirker bruksteorien. Avstand mellom bruksteori og uttalt teori vil hindre læring på den måten at praksis blir opprettholdt og forsterket. Man kan tenke seg en skole der rektor og plangruppen er ivrige i endringsprosesser, f.eks jobber med å utvikle skolens visjon og skriver dette ned i skolens planer. Dersom ikke disse endringene internaliseres, blir akseptert eller vises i skolens pedagogiske praksis, er det ikke samsvar mellom uttalt teori og bruksteori. Skolens praksis vil fortsette som før.

I forrige kapittel så vi at ulike skoler og skoleledere kan utvikle svært ulike læringskulturer (Wadel 1997, Tobiassen 1997, jf. kap 2). Skolene er dermed svært ulike på dette punktet også. Jeg vil hevde at mange skoleledere antagelig har mye å hente når det gjelder å se kritisk på egen virksomhet, bla. samsvar mellom bruksteori og uttalt teori og lære av slike prosesser. I disse kvalitets- og utviklingsfokuserede tider (jf. St. meld. 30, 2003-2004, Kompetanse for utvikling 2004 m.fl), er det viktig at skoler som blir trukket frem som eksempler på god praksis (jf. demonstrasjon- og bonuskoler) har sammenheng i arbeidet sitt, og at det ikke bare er noen ildsjeler som står for læringen eller utviklingen på skolen. For å lære nye bruksteorier, er det nødvendig med dobbelkretslæring for å endre den eksisterende bruksteorien. Det er helt vesentlig med dialog og diskusjon i hele organisasjonen, for å bidra til dobbelkretslæring, metarefleksjon og deuterolæring (Roald, 2000). En rekke forskere mener at skolen ikke er god nok til å skape gode dialoger og å legge til rette for refleksjon, tross hederlige unntak (bl.a. Berg 1999, Tobiassen 1997, Hargreaves 2004, Tiller 1999, Lillejord 2003).

3.2.6 En lærende skole ser potensial for utvikling gjennom læring individuelt og kollektivt

”Kultur for læring” (St. meld. nr. 30, 2003-2004) og ”Kompetanse for utvikling” (UFD 2004) legger begge vekt på at lærere trenger egen kompetanse, i tillegg legges det vekt på at skolen som organisasjon utvikler en kultur for læring, der medlemmene deler kompetanse og gjør erfaringer sammen. Jeg finner støtte for dette og flere andre punkter dokumentene vektlegger i forhold til lærende organisasjoner i Peter Senges (1990) teori. Senges teori om lærende organisasjoner legger vekt på kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt samt bl.a. et livslangt læringsperspektiv. Han er videre opptatt av forventningsbasert læring, og bruker begrepet ”kreativ spenning” om potensialet for utvikling mellom visjon og virkelighet. Senge har utviklet fem disipliner som er viktige for å forstå og mestre de utfordringene lærende organisasjoner står ovenfor; *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, bygging av felles visjon og teamlæring* (ibid). *Systemtenkning* er den grunnleggende -, men forutsetter de andre disiplinene. Det handler om å rette oppmerksomheten mot sammenhenger, mønstre, helhet og endringsprosesser fremfor lineære årsak virkningsforhold eller enkle saksforhold. *Personlig mestring* dreier seg om å utvikle

en personlig visjon. Evnen til kontinuerlig, individuell læring er en forutsetning men ingen garanti for utvikling av organisasjonslæring i følge Senge. *Mentale modeller* er ofte knyttet til organisasjonskulturen, og kommer gjerne til overflaten når organisasjonen tester sine grunnleggende oppfatninger. Vellykkede tiltak eller ny innsikt blir ofte ikke tatt opp i kulturen dersom de mentale modellen er i veien for endring. Dialog, felles planlegging og utprøving blir avgjørende for læringsprosessene i organisasjonen (Senge, etter Roald 2000). *Felles visjon* vil være meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen, den vil være et grunnlag for fremtiden. Visjonen vil være grunnlag for å tenke hva læringen skal handle om, hva som skal endres og hvordan dette skal gjøres, et grunnlag for å tenke ”vi” i stedet for ”jeg” eller ”de”. Teamlæring uttrykker dialogen i en gruppe som reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlemåter og innsikt en ikke ville kommet frem til på egenhånd (Ibid). Tanken er at felles oppmerksomhet og felles refleksjon gir retning for enkeltindividers læringsresultater. Dersom en utnytter potensialet i disse disiplinene, vil en derfor i følge Senge kunne bli en lærende organisasjon som dekker både enkeltindividets- og organisasjonens behov for utvikling (Senge 1990, etter Grøterud og Nilsen 2001).

Jeg finner derfor at enkelte forventninger til skolen som lærende organisasjon er i tråd med Senges disipliner. Det gjelder å tenke helhet og sammenheng i utviklingen, individuell visjon eller kompetanse vektlegges, det samme gjør en felles visjon, teamarbeid og vilje til endring som også trekkes frem og som dermed forteller oss om en forventning om at mentale tankeprosesser er helt avgjørende i lærende organisasjoner (bl.a. ”Kultur for læring”, st. meld. 30, 2003-2004). Hvor skolen står i praksis er en helt annen sak. Fra Sintef rapporten er det mulig å trekke en konklusjon om at mye positivt skjer, men utviklingen går i ujevn takt (Dahl. mfl. 2003).

3.2.7 Utvikling av læringsforhold og læringsystemer

For å utvikle en lærende skole og dermed lede refleksjons – og læringsprosesser, sier C. C. Wadel: ”Sentralt i pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystemer som sikrer fornyelse i organisasjonen (1997:39). Læring i et relasjonelt perspektiv har med mellommenneskelige forhold og ”koblinger” av deres læringsatferd å gjøre (Wadel 2002). Wadel definerer læringsforhold slik: ”De mellommenneskelige forhold der læring finner sted” (ibid:13). Læringsforhold består derfor av minst to eller flere personer. Forholdet har å gjøre med aktelses – tillits – og motivasjonsforhold mellom partene. De kan sammen inngå i et *uformelt – eller formelt læringsforhold* til hverandre. Eksempler på læringsforhold kan være; en plangruppe, et team, et helt kollegiet, en rektorgruppe osv. Et formelt læringsforhold vil si at det er en del av den formelle strukturen i organisasjonen. Læringsforhold handler om å inngå i en relasjon til andre der en veksler mellom å lære fra seg og å lære til seg. Læringsforholdet vil da være *symmetrisk*, mens for

eksempel et læringsforhold mellom en lærer og en elev ofte er *asymmetrisk* i den forstand at lærer vil lære fra seg og elev til seg (ibid: 30/31). Wadel beskriver blant annet *læringsforhold i team, i nettverk og praksisfellesskap*, og understreker at en lærende organisasjon kjennetegnes av et mangfold av læringsforhold, og stadig utvikling av nye. I læringsforholdene vil det være læringsledere, disse kan være formelle eller uformelle i organisasjonen i tråd med et relasjonelt lederperspektiv (Wadel 2002). For å utvikle en lærende skole, ser jeg at det er viktig å se skolens læringsforhold i sammenheng og utnytte disse på en best mulig måte. Det kan sies slik:

”Strukturen hvor ulike læringsarenaer ”limes” sammen slik at det fremmer skolens kollektive refleksjons- og læringsprosesser, omtales som skolens læringsystem” (Utdanningsdirektoratet 2007:10). Jeg vil spesielt se på praksisfellesskap i min oppgave da jeg ser det som en stor utfordring for skolelederen. Samtidig ønsker jeg å bruke disse begrepene jeg har vist til videre i oppgaven, der jeg ønsker å se hva slags læringsforhold skolelederne beskriver på sin skole.

3.2.8 Sosial læring og praksisfellesskapet

Jeg har vist til at læring på organisasjonsnivå bl.a. innebærer at medlemmene i organisasjonen må samarbeide og ta del i prosesser i organisasjonen. Skolelederens evne til å utvikle dialog og samarbeid i organisasjonen, kan være helt vesentlig for å utvikle læring i organisasjonen (Roald 2000) og dermed forhåpentligvis kvalitet. Mange vektlegger derfor betydningen av utvikling av lærings- eller praksisfellesskap når man snakker om lærende organisasjoner. Lillejord (2003:169) refererer bl.a. til Mitchell & Sackney som argumenterer for at det er mer hensiktsmessig å snakke om skolen som et læringsfellesskap enn som en lærende organisasjon. Dette fordi målet med et slikt fellesskap vil være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet gjennom å arbeide og lære sammen, mens i organisasjoner er målet, etter deres oppfatning, mer vekst, produktivitet og effektivitet. Lillejord sier seg ikke enig med disse, men er snarere opptatt av at skolen som lærende eller som et læringsfellesskap skal ivareta både elevens, læreres og organisasjonens læring innenfor rammene av organisasjonen. Hun ser, som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel, skolevurdering som et middel til å lære av praksis. Men først, litt mer fokus på hva et lærings- eller praksisfellesskap er eller kan være.

Jeg synes da det er naturlig å trekke frem Lave og Wenger (1991) som har lagt stor vekt på utvikling av praksisfellesskap. Deres teori legger vekt på den uformelle læringen som finner sted i det praksisfellesskapet man er en del av. Lave og Wenger (ibid) har fremsatt begrepet; *legitim perifer deltakelse* for å forklare utvikling av læring i sosiale sammenhenger. Begrepet forstås som; *”... a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice”* (ibid:29). Legitim

perifer deltakelse handler dermed om at den lærende deltar i et praksisfellesskap, det handler om alle forholdene i læringsprosessen som er med på å opprettholde og utvikle læring i praksis.

Forutsetningen for utvikling av praksisfellesskap, eller læring i en sosial kontekst, er at medlemmene i organisasjonen har tilgang til informasjon, situasjoner, prosesser og fysiske forhold der praksis utfolder seg. Mangfoldet i gruppen kan fremme læringsprosessen, samtidig som det å ikke få tilgang kan hemme muligheten til å bli en integrert deltaker i fellesskapet og variasjonen i læringsprosessen. Formell tilgang gir den lærende en mulighet til å delta i læring i praksis. De sosiale relasjonene i læringssituasjonene kan endre seg i forhold til de lærendes grad av deltakelse i aktiviteter i praksisfellesskapet. Den lærende inngår i en læringsprosess der egen forståelse og kunnskap utvikles i møte med andre gjennom økt deltakelse i praksisfellesskapet, fra perifer til partiell og mot full deltakelse (ibid). Lave og Wenger (ibid) er opptatt av at perioden fra perifer deltaker til gradvis å ta opp i seg en større del av den praksis som preger praksisfellesskapet, gir en mulighet til læring gjennom gradvis sosialisering inn i kulturen i organisasjonen. Det er samtidig et potensial for endring når nye medlemmer integreres i det sosiale fellesskapet.

Lave og Wenger (1991) tar utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen (jf. Vygotsky, i Imsen 1991) for å forstå læring i et sosialt praksisfellesskap. Samhandling og samarbeid med mer erfarne, eller kompetente personer ses på som avgjørende for læring, og slik kan en uerfaren person strekke seg langt ut over sitt aktuelle utviklingsnivå. Kjennetegn ved situert læring er nettopp at kunnskapen er sosial før den blir individuell. Ved at konstruksjon av kunnskap skjer i samspillet mellom deltakere i praksis, blir dialogen sentral i læringsprosessen. Men konstruksjon av kunnskap gjennom dialog og deltakelse i situasjoner kan oppfattes ulikt av forskjellige mennesker. Kvaliteten på læringsprosessen hos ulike personer kan dermed også være svært forskjellig selv om læringssituasjonene tilsynelatende virker like (Akre og Ludvigsen 1997). Lave og Wenger (1991) hevder at i tillegg til tilgang, vil derfor *gjennomsiktighet* (transparency) betegne kvaliteten på tilgangen man får til læringssituasjonen. Gjennomsiktighet forutsetter at situasjonen eller det som skal læres oppleves som relevant og gir mening for den lærende, ellers vil gjennomsiktigheten være lav. Hvordan den lærende forholder seg til læringssituasjonen får derfor konsekvenser for grad av gjennomsiktighet og læringsresultat (Akre og Ludvigsen 1997).

Samhandling mellom lærere i skolen, kan knyttes til Lave og Wengers (1991) fokus på konstruksjon av kunnskap gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap. Gjennom samarbeid og å dele ulike erfaringer vil lærerne kunne lære mer av hverandres praksis. De siste årene har styringsdokumenter lagt mye vekt på samarbeid, og mange skoler har innrettet seg mot en mer samarbeidende struktur. Likevel vil jeg hevde det er et stykke igjen for skolelederen i forhold til å

utvikle en kvalitetsmessig, samarbeidende og lærende skole. For å knytte praksis i skolen opp mot Lave og Wengers (ibid) synspunkter kan en hevde skolelederne måtte fokusere mer på å sette samarbeid i system, bl.a. vet vi at skolen har lite tradisjon for å følge opp nye lærere slik at de for eksempel kunne lære i møte med praksis til mer erfarne lærere. Selv er jeg imidlertid opptatt av at det er ikke nødvendigvis antall år i læreryrket som tilsier god kvalitet, minst like viktig er å opprettholde en lærende holdning til praksis.

3.3 Kvalitetsutvikling gjennom refleksjon og profesjonalitet

Samtlige av skolelederne som deltok i et av Møllers forskningsprosjekt (Møller 1996), ønsket å være faglige kompetente i sitt samarbeid med personalet. Det er kanskje et poeng å understreke at disse lederne var bl.a. plukket ut under forutsetning om å være åpne for pedagogisk utvikling. Uansett, skolelederne i undersøkelsen ønsket ikke å gjemme seg bort i administrativt arbeid, men ønsket tid og rom for refleksjon over egen praksis. De erfarte imidlertid, som i lignende svenske studier Møller viser til, at mer presserende oppgaver prioriteres foran refleksjon. I følge Møller har dette bl.a. å gjøre med at mange skoleledere praktiserer en såkalt ”åpen dør politikk”. Møller stiller spørsmål ved om det er hensiktsmessig å praktisere ”åpen dør”, dvs. være tilgjengelig, til enhver tid. Hun påpeker at det å være tilgjengelig for sitt personalet kan oppleves som et normativt press i skolekulturen. På den annen side, vil skolelederen kunne oppleve at pedagogiske fagmiljøer har en forventning om at kompetent lederpraksis innebærer en reflektert praksis (jf. Dale 1997, Schön 1983). Dette kan illustreres gjennom punktene i Møllers modell (jf. Figur 2) som viser spenningen skoleledere opplever mellom reflektert praksis versus akutt problemløsning. Det er enkelt å akseptere at skoleledere må reflektere over praksis for å bidra til utvikling av pedagogisk kvalitet, men hva innebærer egentlig slik refleksjon? Vi skal se litt nærmere på hva noen ulike teorier forteller oss om læring og utvikling gjennom refleksjon?

3.3.1 Læring som refleksjon over praksis

Dale (1997) er opptatt av ansvar for kvalitet i utdanningssystemet. Han bruker begrepet didaktisk rasjonalitet knyttet til tre kompetansenivåer. Kompetansenivå 1 og 2 er knyttet til reell handling og til analyse, planlegging og vurdering. I disse nivåene vil man være mer eller mindre underlagt handlingstvang, ettersom man er preget av praksiskonteksten. Dale mener alle nivåer i utdanningssystemet, også skolen, trenger å bevege seg til nivå K3 som dreier seg om kommunikasjon i og konstruksjon av utdanningsteori. På dette nivået skal man reflektere over pedagogisk kvalitet fri fra selve praksissituasjonen. Dale omtaler ikke skolelederen spesielt. Han er opptatt av kvalitet i alle utdanningsnivåene, og da vil også skolens ledelse som en del av systemet kunne trekkes inn i denne sammenheng. Han mener nemlig utdanningssystemet er preget av

mangel på et felles språk for hva det vil si å utvikle kvalitet i utdanningen. Et slikt mangel på språk og refleksjon over kvalitet i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av læreprosesser, gjør at institusjonen er preget av udyktighet når det gjelder å tolke og analysere sin yrkespraksis. I følge Dale skulle en derfor ikke tro at skolelederen, på lik linje med andre aktører i utdanningssystemet, arbeider og reflekterer godt nok slik situasjonen er i dag, i forhold til oppgaven med å drive pedagogisk ledelse for å etterstrebe å være en lærende skole. Skal skolelederen kunne gjøre dette, er det helt nødvendig i følge Dale (ibid) at hun og hele utdanningssystemet etterstreber refleksiv kompetanse knyttet til pedagogikk for å bli mer profesjonelle i sin yrkesutøvelse. Dale omtaler potensialet for evaluering i form av refleksjon på følgende måte: ...”*Om selvundersøkelse blir et kvalitetstrekk ved lærerpraksisen, kan yrket bli en kilde til selvfornyelse*” (1993:253). Gjennom refleksive spørsmål mener han skolen kan bli en organisasjon der aktørene kan utvikle en profesjonell og intellektuell karriere, ikke kun en triviell yrkespraksis. Slik jeg tolker Dale, at han vektlegger refleksjon på alle nivåer, vil dette derfor gjelde skolelederen også.

Jeg har vært inne på at Schön (1983) også har utviklet teori om å reflektere over praksis i tillegg til teori om organisasjonslæring. Schön har et annet utgangspunkt enn Dale, som jeg viste til over knytter refleksjon til refleksiv kompetanse i forhold til pedagogisk teori fri fra handlingstvang. Hos Schön bidrar refleksjon over praksis til læring, og kan utvikles som metode for yrkesutvikling. Schön bruker begrepene ”*handlingskunnskap*” (knowing in action) og ”*handlingsrefleksjon*” (reflection in action) når han forsøker å beskrive den kunnskapsutviklingen som skjer i praksisfeltet. Han er kritisk til den tekniske rasjonaliteten han mener preger mange utdanningsprogram, og i motsetning til Dale stiller han spørsmål ved om vitenskapelig teori bør være utgangspunkt for utvikling av praksis. Schön har utviklet en handlingsteori der han stiller den tekniske avgrensede rasjonaliteten opp mot den profesjonelle praktiske kunnskapen. Slik har han utviklet en epistemologi for praksis, den reflekterte praktiker. Dialogen mellom yrkesutøverne er grunnleggende for yrkesutviklingen. Deres tause, intuitive kunnskap er en handlingskunnskap som gjør at de kan utvikle adekvate handlinger og gjenkjenne situasjoner, selv om ikke alle sider ved et saksforhold er uttalt. Møller (1995) peker på at Schön skisserer et tredje nivå i sin handlingsteori, ”*metarefleksjon*” (reflection on reflection in action). Praktikerne bruker metarefleksjon for å formulere med ord hva som skjedde for så å reflektere over beskrivelsen av handlingen (Schön, 1983). Roald (2000) peker på en parallell mellom nivåene for refleksjon hos Schöns reflekterte praktiker og Argyris og Schön (1996) sin tenkning om enkelrets, dobbelrets og deuterolæring i organisasjoner. I tillegg til en link mellom hvordan Schöns handlingsrefleksjon og Argyris og Schöns brukssteori og uttalte teori kan bidra til samsvar og læring i organisasjonen. Ut fra Schöns teori om den reflekterende praktiker kan man si at skoleledere, i større grad enn hva Dale kan

synes å mene, reflekterer over praksis på en måte som kan lede til en lærende skole. Som tidligere nevnt har Møllers studier (1995, 1996) vist oss at skoleledere ser verdien og nytten av å reflektere over praksis, men synes de har for liten tid til dette arbeidet.

3.3.2 Taus kunnskap

I drøftingen av kjennetegn ved lærende organisasjoner og kvalitetsutvikling gjennom refleksjon, har jeg vist at mange mener distribusjon av kunnskap og et språk å reflektere over praksis i, er viktig. For å kunne spre kunnskapen eller kompetansen i organisasjonen, er det nødvendig å videreformidle eller spre kunnskapen til alle deltakerne. Oppmerksomheten rundt læring i praksis har økt de senere år. Imidlertid peker flere forskere på at man mangler språk for å omtale, videreformidle eller skape en dialog om sin praksiskunnskap. I tillegg er det, som jeg drøftet over, ofte manglende kultur for å spre denne kunnskapen i organisasjonen (St.meld. 30, 2003-2004, Tiller 1999, Lillejord 2003. Nonaka og Takeuchi (1995) er opptatt av kunnskapsutvikling i organisasjonen. De ser verdien av kunnskapsutvikling i vekslingen mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Med referanse til Polanyis begrep om taus kunnskap (Poliani 1958, i Nonaka og Takeuchi 1995) mener de prosesser i organisasjonen rundt mobilisering og transformering av taus kunnskap er kjernen i kunnskapsutviklingen. De definerer kunnskapsutvikling som *”..evnen hele virksomheten har til å skape kunnskap, spre denne i hele organisasjonen og innlemme den i produksjon, tjenester og system”* (ibid:3, sitert oversettelse etter Roald 2000:39).

Lillejord refererer også til Poliani (Poliani 1966, i Lillejord 2003) som hun mener har vært utgangspunktet for den økende interessen for taus kunnskap og muligheter man har får å gjøre slik kunnskap mer eksplisitt. Hun er opptatt av læring i praksis, og fremhever at hverdagshandlinger er mer intuitive og situasjonsavhengige enn refleksive. Det intuitive og situasjonsbestemte kan være vanskelig å forklare. Dermed vil det også kunne bli et uklart skille mellom faktiske og intenderte handlinger. Lillejord er opptatt av at i en kunnskapsorganisasjon må læring være kjerne, ikke en bigeskjeft. For å utvikle kvalitet med et slikt utgangspunkt må skolen distribuere kunnskap, og vurdere denne i forhold til hverdagsforestillinger og teori. En bør drøfte hva som skal gjøres med problemer, og kritisk vurdere handlingsalternativene og samle seg i forhold til ny innsikt (Lillejord 2003:233). Lillejord refererer også til Madsen og Risberg som mener skolens sterke fagtradisjon kan være et hinder til læring i skolen. Etterutdanning blir sett på som faglig oppdatering (etter Madsen og Risberg 1994, i Lillejord 2003:196). Lillejord er opptatt av at en profesjonalisering av læreryrket er avhengig av at skolen må utvikle et kritisk perspektiv på egen virksomhet, ikke bare oppdatering av enkeltlærere. Hun mener den teoretiske kunnskapen har stor status. For å få til læring i organisasjoner hevder hun imidlertid at kunnskap om praksis må fremheves og utvikles mer. Ofte er slik kunnskap personlig, den skapes av aktørene som deltar i prosessen (Lillejord

2003). Kunnskapen er gjerne knyttet til praktiske ferdigheter. Jeg har hørt at taus kunnskap gjerne sammenlignes med ferdigheter som å kunne sykle, sy eller lignende. Når ferdigheten er lært, er det vanskelig å skille delene i ferdigheten fra hverandre og beskrive hvordan en gjør. Slik blir det gjerne også når en forsøker å beskrive sin egen praksis. Tiller (1999) er opptatt av at lærere kan bruke aksjonslæring som modell for å beskrive daglig arbeid. Gjennom aksjonslæring kan lærere hjelpes til å utvikle språk for praktisk kunnskap. Mange mener også verdien av veiledning fremhever og gir språk til den gode praksis. Et spørsmål man bør stille seg i denne sammenheng, dersom utgangspunktet er at praktisk kunnskap er viktig som læringsressurs, er om skoleledere burde ha en praksisperiode før de blir ledere, på samme måte som lærere har praksis i utdanningen? Skoleledere har som regel bakgrunn som lærere, ofte på egen skole. De er sosialisert inn i miljøet, og det kan synes som om det nærmest tas for gitt at de har kunnskap til å gli rett inn i lederrollen.

Mange er opptatt av at beskrivelse av praksis kan utvikles i samarbeid med andre. Lillejord viser til Wadel 2002:15 (i Lillejord 2003) som mener det er relasjonelle erfaringer vi har vanskeligheter med å sette ord på. Alle parter i skolesamfunnet har sine erfaringer. Det er viktig å innhente flere perspektiver for å utvikle handlingsrelevant organisasjonskunnskap. Mange sannheter som må brynes mot hverandre, gir grunnlag for reflektert handling (ibid). Lillejord knytter slik refleksjon eller læring til praksissitasjoner, mens andre (f.eks. Dale 1993) knytter refleksjon over praksis til en læringssitasjon som er mer fri fra handlingstvungen i selve situasjonen. Taus kunnskap, eller mangel på et språk om egen praksisteori kommer jeg mer tilbake til i oppgaven.

3.4 Skolelederens arbeid i kvalitetsutviklingen mot en lærende skole

3.4.1 Prioriterer skolelederen å utvikle en lærende skole?

Lillejord (2003:22) understreker at skolens ledelse har en viktig utfordring i å støtte lærernes entusiasme og bidra til at skolen kan utvikle en åpenhet og nysgjerrighet som kjennetegner lærende organisasjoner. Skolelederen må ivareta det praktiske ansvaret og legge til rette for lærernes læring. Det blir sentralt å samle, vurdere og analysere det som finnes av kunnskap om læring og læringsprosesser i organisasjonen. Skolens ledelse må sørge for at alle parter, også elever og foreldre er inkludert i prosessen og får del i den nye kunnskapen (Lillejord 2003: 22). Hun poengterer at det er mye kunnskap om læring i skolen, men kunnskapen har i liten grad vært knyttet til en lærende skole der hele organisasjonen må betraktes som lærende og delta i læringsprosesser. Dette tolker jeg dit hen at hun mener at arbeid for å utvikle en lærende skole, fortsatt er lite integrert i skolen. For å knytte en link tilbake til Schein (jf kap 2) og utvikling av organisasjonskultur, er det mulig at dette perspektivet ikke har vært sentralt i skolen tidligere på

grunn av at skolen ble grunnlagt på andre premisser, nemlig med fokus på elevens læring. Det tar tid å innarbeide nye fokusområder i kulturen. Spesielt med tanke på den læringstradisjonen skolen har stått for i mange år, at læreren underviser eleven og læring ofte har vært behandlet som overføring av kunnskap. Dette er ikke i tråd med et konstruktivistisk og situert læringsperspektiv som jeg legger vekt på i min fremstilling av en lærende skole.

Lillejord (2003) har satt fokus på det å lede læringsprosesser gjennom pedagogisk ledelse. Jeg opplever at mye blir sagt og mange krav blir stilt til hva skoleledere *bør, forventes, skal* etc. gjøre for å utvikle en lærende skole i tråd med det f.eks. St. meld. nr. 28 (1998-99:35): *Mot rikare mål* understreker:..."å utvikle en god, kvalitetsbevisst og tidsmessig skole...". Lite blir imidlertid sagt om hva som faktisk blir gjort i praksis. Lillejord (2003) setter også fokus på at pedagogisk teori har hatt høyere status enn pedagogisk praksis, selv om det de siste årene har vært en økende fokusering på yrkespraksis. Det er muligens derfor vi vet så lite om hva skoleledere faktisk gjør i praksis i forhold til å utvikle lærende skoler. Lillejord (ibid) understreker videre at hun velger å konsentrere seg om jobben som skoleleder, og ikke skolelederrollen. Det å fylle en rolle, kan oppfattes som passivt. Skolelederrollen er som jeg har pekt på knyttet til svært mange krav og forventninger, og hun påpeker at det sikkert kan føles umulig å leve opp til denne rollen som er blitt idealisert i så stor grad. Å gjøre en jobb som leder burde imidlertid være mulig, andre ledere klarer dette. Hun påpeker likevel at deres lederrolle ikke er idealisert på samme måte, og kanskje har ledere i andre organisasjoner klarere definerte forventninger til hva de skal oppnå (Lillejord 2003:32). I følge Lillejord kan den flate strukturen i skolen ha bidratt til at skoleledere tradisjonelt sett har vært lite opptatt av å lede lærere og utvikle organisasjonen. Hun påpeker imidlertid at dette nok er i ferd med å endre seg etter at det er blitt mer oppmerksomhet rundt skolelederens pedagogisk lederansvar de siste årene. Likevel fokuseres det fortsatt lite i praksis på at skolen også skal være et sted der personalet utvikler, lærer og fornyer seg i følge Lillejord (2003:24).

For igjen å vise til en av Møllers studier (1996) kan det virke som om denne støtter Lillejords syn. Lederne i Møllers studie var opptatt av pedagogisk ledelse, men synes de viet for liten tid til dette. Dette kan bety at fokuseringen på pedagogisk ledelse fra eksterne krefter har påvirket til at skolelederne reflekterer over denne oppgaven og også strever mot å følge dette opp selv om de ikke synes de er i mål. Hargreaves (1996, 2004) støtter også Lillejords refleksjoner. Han er opptatt av at skolen preges av balkanisering i form av blant annet at skolens organisering innebærer inndeling i fag, timer, lite samarbeid mellom lærerne og slik sett lite tilpasset en postmoderne struktur og krav om å være en lærende organisasjon. Han er en av dem som understreker skolelederens betydning for å endre på slike strukturer.

3.4.2 Hvordan arbeider og reflekterer skoleledere i forhold til utviklingsarbeid i ”effektive” skoler?

Det er mulig å finne mange støttespillere for at skolelederne er betyningsfulle for kvaliteten i utviklingsarbeid. Gjennom et utviklingsarbeid vil man måtte reflektere over en del sider ved praksis og trekke lærdom av dette. Utviklingsarbeid kan derfor være en måte skoler arbeider mot å bli en lærende skole. Jeg har allerede pekt på at jeg har valgt å forstå utviklingsprosesser som læring. Det er flere studier av hvordan såkalte ”effektive” skoler arbeider, og selv om fokus i studiene ofte er på elevenes læring, blir også skolelederens rolle vektlagt i utviklingsarbeidet. Slik skulle man tro at skolelederen er viktig når det er snakk om å utvikle en lærende skole blant de voksne. Gode læringsresultater i internasjonale studier kobles gjerne til effektive skoler. Ogden (2004) peker på at det er mange kritiske røster til effektive skoler, og til hvordan resultatene fra forskningen kan brukes. Imidlertid legger han vekt på at resultatene er et verdifullt bidrag til kritisk refleksjon og inspirasjon til utvikling av skoler. Ogden (ibid) er en av dem som fremhever at effektive skoler blant annet kjennetegnes av en lærende organisasjon. Jeg velger derfor å se på slike skoler som et bidrag, et eksempel på hvordan utviklingsarbeid kan gjøres for å fremme læring i skolen.

Ogden refererer til Gray (Gray 1994, i Ogden 2004) som peker på de viktigste kjennetegnene ved effektive skoler; *skolens ledelse, ideologi og verdisyn, kvaliteten av undervisningen og læringsaktivitetene og kvaliteten av elev - lærerrelasjonene*. Skolens ledelse, som her er mitt fokus, er i effektive skoler sentral i arbeidet med å skape og skjerme felles verdier, felles mål- og felles kultur, de viser tillit og omsorg til personalet, de engasjerer seg i utviklingsarbeid, de fremstår som tydelige pedagogisk ledere, beveger seg mye rundt i klassene, observerer ofte og har uformelle samtaler med lærerne. Personalet har medinnflytelse, skolene har god kommunikasjonsflyt, det er rom for kompetanseheving og personlige utvikling, i tillegg til at felles holdninger, forventninger og forpliktelse vektlegges (ibid:kap.:3). Vi ser at denne organiseringen krever en kultur der det er rom for læring og utprøving og god dialog i organisasjonen. Roald (2000) har funnet at i skoler som har utviklet gode samarbeidsfora, er potensialet til å få til skoleutvikling bedre enn i motsatt tilfelle.

Birkemo (1994:119) hevder fra sin studie av læringskvalitet i skolen at effektive skoler er avhengige av at ledelsen legger vekt på struktur og kultur i skoleorganisasjonen. Strukturer påvirker kommunikasjonsmønstrene i organisasjonen og er av betydning for om skolekulturen utvikler felles normer, verdier og trossystemer. Dersom han har lærere som er dårlig forberedt til å undervise, er de mest effektive lederne de som legger vekt på utvikling av struktur som evaluering, rekruttering, personalutvikling osv. Mens har man godt forberedte lærere, vil ledere som legger

vekt på kulturutvikling i form av samhold, lojalitet og utvikling av høye forventninger til ytelse være de mest effektive i følge Birkemo. Dersom ledelsen vektlegger henholdsvis struktur og kultur på en feilaktig måte, vil dette hemme skolens utvikling. Fra et lederperspektiv setter Birkemo likhetstegn mellom de ledere som arbeider med tilpasset ledelse og utvikling av en effektiv skole. Vi ser at dette krever en leder som evner å reflektere over skolens situasjon, og som tilpasser eller balanserer utviklingen av skolen ut fra forholdene.

3.4.3 En sosiokulturell tilnærming utfordrer skolen og skolelederen

Det sosiokulturelle perspektivet kan knyttes til et konstruktivistisk læringssyn, og legger vekt på at kunnskap utvikles eller blir konstruert gjennom samhandling med andre. Samarbeid og interaksjon blir sett som helt grunnleggende for læringsprosessen. Kunnskapen deles i et slags læringsfellesskap, og man oppnår en mer helhetsforståelse av situasjoner gjennom læring i samarbeid ved at ulike mennesker kan ulike ting og har ulike ferdigheter. Dette er som nevnt tidligere i tråd med Vygotskys syn på læring (etter Imsen 1991), han hevder høyere mentale funksjoner hos individet har sitt opphav i det sosiale samspillet i omgivelsene.

Å utvikle kvalitet gjennom en lærende skole med utgangspunkt i det sosiokulturelle, eller situerte læringssynet, utfordrer skolens tradisjonelle handle- og samarbeidsmønstre, slik f.eks. Hargreaves (1996, 2004) beskriver det. Roald har sett på ulike utfordringer i forhold til det situerte perspektivet og utviklingsarbeid ved skoler (Roald 2000). Han mener bl.a. at dersom problemløsning går fra handling til ord, snarere enn fra ord til handling, må det tas med i betraktning av etterutdanning og utviklingsarbeid (Ibid:29). Han viser til Grimen og mener et slikt læringssyn må legge vekt på imitasjon, observasjon, og deltaking i læringsprosesser. Kunnskap som er taus kan bli gjort bevisst gjennom ulike former for synliggjøring og artikulering (i Roald, 2000: 29). Roald legger videre vekt på at dersom kunnskap er sosialt distribuert, vil konsekvensene for skolen innebære en forskyvning av fokus i utviklingstiltak fra individ, til praksisfellesskap og kontekst, som igjen innebærer en kobling mellom individ, grupper og kultur (op.cit) For å kunne distribuere kunnskap og ta del i et praksis- eller læringsfellesskap, er det en forutsetning at skolen er organisert slik at samarbeid er en selvfølge. I tillegg til samarbeid, er det viktig at det er rom for læring gjennom utprøving og at deltakerne i organisasjonen får mulighet til å dele kunnskap og lære av hverandre. Slike læringsprosesser tar tid, og forskning jeg har vist til (bl.a Hargreaves 2004, Møller 1995, Berg 1999) og egen erfaring som lærer, pedagogisk veileder og tilrettelegger for utviklingsarbeid og etterutdanning, sier meg at skolen ikke i stor nok grad prioriterer slike tidkrevende læringsprosesser i en hektisk hverdag. Det er også viktig at de skolene som arbeider aktivt med forsk- og utviklingsarbeid, ikke slipper denne arbeidsformen eller organiseringen når utviklingsarbeidet er gjennomført, men makter å videreføre og forbedre

arbeidsformen til nye prosjekter. For å være en lærende skole må slike samarbeidende og lærende arbeidsformer integreres i kulturen og organiseringen av skolen (Bl.a. Hargreaves 2004, Schein 1992). Roald mener også det situerte perspektivet reiser spørsmål i forhold til teori og praksis i skolars utviklingsarbeid. Dersom kunnskapen først er sosialt betinget før den blir individuell kan en spørre seg om teori bør komme før praksis, eller om etterutdanning og utviklingsarbeid bør være mer praksisorientert mesterlæring (Roald 2000:29)?

Roald stiller videre spørsmål ved om skoler kan lære? (Roald 1999, 2000). Han hevder at nyere teorier om lærende organisasjoner egner seg for å avdekke potensialet for utvikling i skolen. Med dette fokuset har Roald (2000) utviklet tre retninger skoler ofte velger når de skal i gang med utviklingsarbeid; *vedtaksorientert*, *opplæringsorientert* eller *prossessorientert*. Disse retningene representerer ulike utfordringer i forhold til læring.

Vedtaksorienterte skoler er opptatt av å formulere så gode vedtak som mulig. De er gjerne påvirket av en politisk kultur, og der de mangler språk tyr de til vedtak/byråkrati. Slike skoler er opptatt av å justere strukturelle forhold og de opprettholder ofte *staus quo*. Skolene får imidlertid problemer med problemløsning, verdispørsmål og tilpasset opplæring (etter Roald 1999, 2000, i Lillejord 2003:216). For å sette i gang utviklingstiltak er svaret til *opplæringsorienterte* skoler å gjøre dette gjennom å sikre opplæring av personalet. Roald hevder dette er en stil mange skoler foretrekker (1999, 2000). Problemer som oppstår i forhold til en slik tilnærming er at man er gjerne opptatt av å få mer informasjon eller fakta i forhold til utviklingsområdet, og løsningen er ofte å sende lærere på kurs. Dersom enkelt lærere eller grupper sendes på kurs, kan det være vanskelig å dele kunnskapen i hele organisasjonen dersom en ikke har utviklet en bevisst strategi for dette. ”Kultur for læring” (St. meld. nr. 30, 2003-2004) og evaluering av satsingen på kvalitetsutvikling (Dahl mfl. 2003) viser også at skoler gjerne forbinder kompetanseutvikling med kurs og at troen på kurs er sterk. Vedtaksorientering eller opplæring velges ofte av skoler (Roald 1999/2000), og for å referere tilbake til Wadel (1997) vil slike skole ha en reproduktiv tilnærming til læring.

Prossessorienterte skoler har mer en produktiv tilnærming til læring (jf Wadel 1997). De møter utfordringer ved å søke ny kunnskap. De er opptatt av prosessen, åpen dialog, og ledelsen delegerer makt. Dette er en forutsetning for å løse mange av utfordringene og oppgavene skolen forventes å løse. Lillejord (2003:100) baserer seg på Wadels begreper (jf. Kap. 2) og viser til en sammenheng mellom et konstruktivistisk kunnskapssyn og en produktiv tilnærming til læring. Roald peker imidlertid på at tilnærming i prossessorienterte skoler ikke kan brukes på alt, prosessen kan ta for lang tid i enkelte sammenhenger. Roald mener likevel disse skolene har de beste

forutsetninger for å bli lærende skoler (Roald 1999, 2000). Han viser gjennom tilnærmingene redegjort for her at skoler har et potensial for utvikling, men mange skoler velger en tilnærming som ikke egner seg for å utvikle en lærende skole. Han viser betydningen av å utvikle en egen organisasjonsstruktur, at skolen må utvikle en ramme og strategi for egen læring. Jeg har vist at Roald er opptatt av at tilnærmingen en tar til utviklingsarbeid i stor grad bestemmer om en skole har et potensial for å utvikle en lærende organisasjon. I tillegg viser Roald at en praksisorientert tilnærming kan være viktig i utviklingsarbeid dersom en legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv. Havnes (1996) konkretiserer et slikt læringsperspektiv i forhold til når og hvor kunnskapen skal tas i bruk.

I forhold til læring og utvikling av kunnskap, er Havnes nemlig opptatt av de to svært forskjellige tilnærmingene, henholdsvis et *dekontekstualisert* og et *situert* lærings- og kunnskapssyn. Det førstnevnte baserer seg på et logisk skille mellom kunnskap og læring på den ene siden, og på den andre siden praksis og selve situasjonen som kunnskapen springer ut av. En kan si det er et skille mellom det å kunne noe, og det å kunne anvende kunnskapen i praksis. Læring blir i dette perspektivet sett på som noe fremtidsrettet, en praksis utenfor selve læringssituasjonen. Formell teoretisk utdanning er et eksempel på slik læring som sikter mot en praksis i fremtiden. Det legges i et slikt perspektiv ofte opp til læring gjennom undervisning, en tro på en ekspertrolle der kunnskapen utvikles i en utdanningskontekst. For å vise tilbake til Roalds (2000) tilnærming til skoleutvikling, vil vedtaks- og opplæringsorienterte skoler støtte seg til et slikt kunnskap - og læringsyn. Kritikere av et slikt tradisjonelt kunnskaps – og læringsyn, vil være opptatt av at erfarne yrkesutøvere ofte baserer seg på taus, pragmatisk og lokal kunnskap (Akre og Ludvigsen 1997). Det kan oppstå problemer med et dekontekstualisert perspektiv dersom det en lærer er svært forskjellig fra konteksten der kunnskapen skal anvendes, for eksempel kan vi tenke oss at en lærerstudents første møte med praksis kan oppleves helt annerledes enn forventet ut fra teorien på høgskolen. Havnes (1996) mener også at et dekontekstualisert læringsyn er representativt for læring i skole og utdanning. Han ønsker å vise at det er en sammenheng mellom det vi lærer og den konteksten læringen foregår i. Det situerte perspektivet tar nettopp utgangspunkt i en slik nær sammenheng mellom kunnskapen og læringen og den praksis og kontekst der kunnskapen skal anvendes. Læring foregår i praksis og vi lærer om praksis. Det situerte perspektivet kjennetegnes ved at de sosiale, kulturelle og historiske forholdene relateres til læringsprosessene, læring er forstått som en økende deltakelse i et praksisfellesskap. Evaluering av satsing på kvalitetsutvikling (Dahl mfl. 2003) poengterer nettopp betydningen av å utvikle en samarbeidende kultur for bedre å kunne utvikle en lærende skole. Jeg mener jeg i dette kapitlet har argumentert for at et sosiokulturelt perspektiv på læring og bevisst utvikling og utnyttelse av praksisfellesskap blant de ansatte synes rimelig å anta for å utvikle en lærende skole. I forhold til læring i organisasjonen ut

fra et situert perspektiv, bør skoleledere derfor bli mer bevisst på å legge til rette for læring i nær relasjon til praksis. ”Kultur for læring” (St. meld. nr. 30, 2003-2004) vektlegger en tilnærming der læring i praksis er et middel for å utvikle en lærende organisasjon, men jeg synes ”Kompetanse for utvikling” (2004) ikke tar opp denne tråden i like stor grad.

3.5 Oppsummering

Jeg har vært inne på at utvikling av en lærende skole er avhengig av en rekke forhold, og forventningene til skolelederen kan dermed virke svært ambisiøse. Det er ingen fasit på hva som er en lærende skole, og det finnes ingen enkel løsning. Det er imidlertid en del forutsetninger som ofte er til stede i det man ser på som lærende organisasjoner. Jeg har støttet meg til teori som jeg mener å finne forventninger om i statlige dokumenter. Gjennomgående trekk i teorier om lærende organisasjoner, er ofte at *”endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at endring ses på som en vedvarende prosess og at man alltid tenker helhetlig”* (Lillejord 2003:35). Det er derfor viktig for skoleledere å vite noe om læring på organisasjonsnivå for å kunne utvikle kvalitet i form av lærende skoler. Samtidig er det viktig å være klar over at det er ulike oppfatninger om hvordan lærende organisasjoner utvikles. Man kan ikke gjøre alle ting på en gang. I forrige kapittel så vi at dersom man vektlegger for mange ting, fester det seg ikke i organisasjonen. Det er viktig å ta hensyn til struktur og kultur. Dette må imidlertid ikke bli en unnskyldning for ikke å ta fatt i utfordringen om den lærende skole. Skoleledere må ta stilling til dette, gjerne ta tak i det som er gjennomgående trekk i flere teorier og så utvikle en strategi for egen skole. I neste kapittel vil jeg se litt nærmere på noen strategier skoleledere tar i bruk for å utvikle kvalitet gjennom læring i personalet.

KAPITTEL 4: KVALITETSUTVIKLING GJENNOM UTVIKLING AV SKOLENS LÆRINGSKULTUR

For at grunnlaget for en lærende skoleorganisasjon skal være tilstede, er det nødvendig med samarbeid og dialog. En slik arbeidsform er helt vesentlig i arbeidet med kvalitetsutvikling og i tråd med det relasjonelle lederperspektivet jeg har lagt til grunn i oppgaven. I tillegg må skoleledere som arbeider for å utvikle en lærende skole, finne ut hva slags kunnskap skolen trenger for å bli en lærende organisasjon. Slik kunnskap kan blant annet skaffes gjennom vurdering (Harriet og Moos 1997). Lillejord (2003) er opptatt av at skoler må lære seg å lære. Slik læring kan bla. settes i system gjennom systematisk refleksjonsarbeid.

Det er svært mange måter en skoleleder kan drive kvalitetsutvikling i skolen på gjennom å lede læringsprosesser hos personalet, eller å lære seg å lære. Etter mitt syn, og som det er vist til i utredningen over, bør en leder som tar kvalitetsutvikling på alvor ha tatt noen bevisste valg i forhold til å bruke systematiske metoder i dette arbeidet. Det vil da være lettere å ha konkrete mål med, - og å vurdere arbeidet som gjøres. Jeg ønsker først å se litt nærmere på hvilke kvalitetsutviklingstiltak som prioriteres i skolen når det gjelder å utvikle et lærende miljø. Min oppgave har ikke som mål å avdekke alt som gjøres av slikt arbeid. Jeg kommer til å sette fokus spesielt på hva skoleledere gjør i forhold vurdering og refleksjon, med vekt på skolebasert vurdering og aksjonslæring, som to metoder en del skoleledere bruker i sitt arbeid med å utvikle kvalitet i en lærende skole.

4.1 Å velge utviklingsstrategi med utgangspunkt i total kvalitetsledelse

I lys av tenkningen om total kvalitetsledelse er Murgatroyd og Morgan (Murgatroyd og Morgan 1994) opptatt av at skoleledere har muligheter til å ta ulike strategiske valg for å utvikle og markedsføre skolen sin. De hevder skoleledere ofte uttrykker overraskelse over at de har slike valg. De hevder at ledelsen varierer fra skole til skole, men at innholdet i skolens tilbud er relativt likt i forhold til målene skolen forholder seg til. Likevel har ofte skoler noe de vektlegger spesielt, og disse områdene synes ofte på resultatene eller hva elevene oppnår. I norsk sammenheng kan ulike skoler som de siste årene er valgt ut til å være demonstrasjon - eller bonusskoler tjene som eksempel på dette. De blir gjerne betraktet som gode på områdene de har satt fokus på.

Murgatroyd og Morgan (ibid) hevder suksess er et resultat av å opprettholde en strategi over tid, mens utviklingen ofte vil få et uheldig utfall dersom skolen benytter og bytter mellom ulike strategier. De hevder det er noen vesentlige dimensjoner som styrer strategivalgene skoleledere står ovenfor for å utvikle en brukerorientert skole for fremtiden; *tilgang og valgfrihet, ressurser,*

innhold og ledelse (fritt oversatt etter Murgatroyd og Morgan 1994:26). Lederfokus og strategivalg i forhold til disse dimensjonene gjør det mulig for skolelederen å velge mellom fire ulike generelle strategier for skoleutvikling (ibid:28). Jeg kommer ikke å gå videre inn på disse strategiene her da Murgatroyd og Morgan bla. selv hevder strategiske valg er et relativt nytt begrep i forhold til ledelse av skoler. Det er usikkert i hvilken grad skoleledere benytter seg av disse strategiene per i dag, og om det er mulig å overføre funnene fra skolene Murgatroyd og Morgan har sett på til norske forhold. Jeg synes imidlertid det er spennende at de hevder det i fremtidens skole er nødvendig med en ledelse som er seg mer bevisst ulike strategivalg i skoleutviklingen enn hva tilfelle er per i dag. Det er spennende sett i forhold til statlige forventninger til skoleledelsen når det gjelder utvikling av kvalitet i skolen, utvikling av en lærende skole og krav om brukerorientering eller mer tilpasning til elevene. Er veien å gå mot en lærende skole en ledelse som er mer bevisst ulike strategier i skoleutviklingen, en leder som f.eks. tar utgangspunkt i begrepene fra total kvalitetsledelse? Å jobbe med kvalitetsutvikling gjennom ledelse av en lærende skole er en utfordrende oppgave som krever bevisste strategiske valg for organisasjonen. Tiltakene skolene jobber med vil fortelle oss noe om hvordan skoleledere prioriterer, og jeg vil se nærmere på noen av disse utviklingsstrategiene skoleledere velger for å utvikle en lærende skolekultur. For som Murgatroyd og Morgan selv sier: *"Strategies do not "just happen" or "emerge". It takes vision, commitment, culture-building, leadership, trust, empowerment and communication to build a successful, strategically focused organization"* (Murgatroyd og Morgan 1994:31).

4.2 Hvordan – og hvilke kvalitetsutviklingstiltak prioriteres i skolen?

Selv om jeg først og fremst har valgt å se på hvordan skoleledere arbeider og reflekterer for å utvikle kvalitet i form av en lærende skole, er skolelederne som tidligere pekt på avhengige av andre aktører. En studie jeg finner interessant, og som jeg velger å bruke, er derfor en undersøkelse gjennomført av Madsen om hvilke kvalitetsutviklingstiltak kommunene har tatt initiativ til ovenfor skolen (Madsen 2000). Undersøkelsen sier ikke noe om hvordan deltakerne i skolen arbeider med kvalitetstiltakene, og det vil dermed være vanskelig å vite om tiltakene virkelig fører til at skolen lærer. Likevel vil vi gjennom å se på hva som prioriteres av kvalitetsutviklingsarbeid, også kunne finne ut noe om hvordan skoleledere arbeider for å utvikle en lærende skole.

4.2.1 Systematisk kvalitetsutvikling i praksis?

Undersøkelsen viser at under halvparten av alle kommunene driver systematisk kvalitetsutviklingsarbeid i betydningen: *... "en systematisk erfaringsoppsamling og vurdering av kvalitetsutviklingsarbeidet som kan danne grunnlag for videre kvalitetsutvikling i kommunens*

skoler” (Madsen 2000:138). Jo større kommunen er, jo større er sannsynligheten for at den gjennomfører systematisk kvalitetsutvikling. Kvalitetsutviklingsarbeidet er stort sett organisert som et samarbeid mellom skoleadministrasjon og skolen, men rektorene synes å mene at de får for liten støtte og at dette arbeidet er overlatt den enkelte skole. Spesielt i små kommuner er mye av kvalitetsutviklingsarbeidet overlatt rektorene ved den enkelte skole (ibid). Evaluering av satsing på kvalitetsutvikling (Dahl mfl. 2003) viser at i kommuner der rektor ikke har et bindeledd i skoleadministrasjon, krever dette nye egenskaper og kompetanse hos rektor. Enkelte hevder det er en motivasjonsfaktor, andre uttrykker bekymring for at det pedagogiske drukner i det administrative. Ut fra dette og Madsens resultater (Madsen 2000) mener jeg at kommunen som aktør i dette arbeidet likevel ikke bør undervurderes, da den viser at mange skoler har en pådriver, initiativtaker og samarbeidspartner i kvalitetsutviklingsarbeidet. Det kan synes rimelig å konkludere med at i kommuner der dette er satt i system, vil det også kreves at skoleledere arbeider og reflekterer med kvalitetsutvikling som kan være, ut fra hvordan denne gjennomføres, et skritt på veien mot en lærende skole. Vi har jo sett at skoleledere selv synes de har for liten tid til pedagogisk ledelse (Møller 1996), slik kan det virke hensiktsmessig å anta at der det finnes en pådriver og initiativtaker utenfor skolen, vil skolelederen ”tvinges” til å prioritere tid på slikt arbeid. Dette er likevel bare spekulasjoner fra min side.

I sammenheng med denne oppgavens problemstilling, er det vesentlig å se på tiltak som har til hensikt å føre til at medlemmene i skolen lærer. I Madsens (Madsen 2000) undersøkelse av kommunens kvalitetsutvikling i skolen er de viktigste områdene hvor rektorene signaliserer behov for støtte; arbeid med skolebasert vurdering, organisering av opplæringen og kompetanse/organisasjonsutvikling (ibid:146). Dette er interessant, for det dreier seg om områder som egner seg til å sette i fokus for læring i organisasjonen. En refleksjon i forhold til disse funnene, er at ettersom skolelederne etterlyser støtte og kompetanse kan det bety at rektorene opplever det som vanskelig å drive systematisk vurdering og utviklingsarbeid. Dette blir likevel bare en ny spekulasjon fra min side. Imidlertid etterlyser både kommuneadministrasjon og rektorene relativt stor støtte i forhold til arbeid med kvalitetsutviklingsprosesser (op.cit).

Rektorene som gruppe er spesielt opptatt av hjelp til å få i gang utviklingsprosessene og etterlyser opplæring til rektorer og lærere (ibid:150 og 144). Sett i lys av de forventinger som stilles til skoleledere fra statlig – og pedagogisk hold om å jobbe utviklingsorientert, kan det synes som om kravene som stilles ikke står i samsvar til den kompetansen skolelederne mener de har. Det er også verdt å merke seg at rektorene synes å mene at kvaliteten på arbeidet sikres best gjennom rekruttering og kvalifisert personell (ibid:140). Skolelederne innser dermed behovet ved å etterspørre støtte og kompetanse, men hvorvidt de per i dag faktisk arbeider med kvalitetstiltakene

som er satt i gang på en slik måte at det fører til reell læring for skolen mener jeg det nettopp ut fra disse funnene er det grunn til å stille spørsmål ved. "Kultur for læring" slår fast at det ligger et stort potensial for læring i det daglige arbeidet (St. meld. nr. 30, 2003- 2004). Meldingen viser til Kompetanseberetningen som forklarer .."skolens lave læringsintensitet med tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer, manglende tradisjoner for refleksjon og spredning av kunnskap mellom medarbeiderne i skolen, og tradisjonelle oppfatninger av hva kompetanseutvikling er" (ibid:94). I meldingen kan vi lese at rundt 85% av lærerne deltok på kurs, seminarer eller annen opplæring i 2003 (ibid:97). Evaluering av kvalitetsutviklingen (Dahl mfl. 2003) viser at midlene i svært stor grad (98% av midlene) er brukt til kursvirksomhet i kommunene. Det satses stort på kompetanseheving også i tiden fremover. I tillegg legges det opp til et nasjonalt kvalitetssvurderingssystem. Det blir videre fremhevet at skoleledere har ansvaret for å utvikle en lærende skole. Lærende organisasjon krever imidlertid at alle involveres, også de voksne i skolen, i utviklingen. Spørsmålet er hvordan en skal kunne sikre at dette skjer i praksis?

Det har vært gjort flere forsøk på å utvikle og vurdere skolens kvalitet i praksis. I 1997 ble det for eksempel forskriftsfestet at skolene skal drive vurdering, og det fremgår blant annet av St.meld. nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål* at vurderingsarbeidet først og fremst skal foregå i form av lokal skolebasert vurdering. Det synes derfor rimelig å anta at skolebasert vurdering er et av de tiltakene som skoleledere tar i bruk for å utvikle en lærende skole. Det er derfor verdt å merke seg i denne sammenheng at til tross for at skolebasert vurdering er forskriftsfestet, viser undersøkelsen at det kun er 66 prosent av kommunene som svarer at de har fulgt opp arbeid med skolebasert vurdering og kun 42 prosent har tatt initiativ overfor alle skoler i kommunen (Madsen 2000:128). Dette betyr ikke at ikke flere skoler ikke gjennomfører skolebaserte vurderinger. Det tyder på at det ikke kontrolleres om alle skoler driver skolebasert vurdering, og uten oppfølging fra skoleadministrasjonen vil dermed variasjonen og kvaliteten på arbeidet sannsynligvis være svært forskjellig avhengig av kompetansen på den enkelte skole.

Andre tiltak som utpeker seg innenfor mitt fokusområde om å utvikle en lærende skole, er at undersøkelsen viser at kollegabasert veiledning som utviklingsredskap har økt sammenlignet med evaluering av grunnskolen i 1997. Likevel er det kun i 15 % av kommunene at slike tiltak er tatt initiativ til ovenfor alle skolene (Madsen 2000:127). Igjen tyder ikke dette på at ikke flere skoler har skoleledere som bruker veiledning som mulighet for personalet til å lære, men det er en indikator på at dette arbeidet ikke er satt i system i mange kommuner. Av evalueringen av satsing på kvalitetsutvikling (Dahl mfl 2003), som er av nyere dato, kan det virke som om veiledning er enda mer utbredt i skolen. Rapporten viser at i omtrent halvparten av kommunene er midlene brukt til erfaringsdeling i grupper og nettverk.

Det er også interessant å se på hvem som er deltakere i kvalitetsutviklingsarbeid i skolen. Rektorene mener selv at de naturlig nok deltar i stor grad (90 %), dernest lærerne (85 %) og så elevene og foreldrene i om lag halvparten av tiltakene. De mener skoleadministrasjonen og politikerne deltar i svært liten grad i forhold til det skoleadministrasjonen oppgir. Madsen peker på at dette kan henge sammen med at rektorene har liten oversikt over helheten i kommunen. I forhold til at mange teoretikere (jf bl.a. Lillejord 2003, Dalin og Rolff 1991) vektlegger en tilnærming til utvikling og læring der hele skolesamfunnet deltar, er det verdt å merke seg i denne undersøkelsen at spesielt elever og foreldre, men også andre aktører, ikke trekkes med i arbeidet i sterkere grad (Madsen 2000:132 og 140). Vi ser at skoleledere deltar i stor grad, og slik er deltakere og ledere i utviklingsprosesser. Selv om det ikke sies noe om hvordan de deltar, må man anta at de for å delta i slike prosesser til tider utøver pedagogisk ledelse der målet er en lærende skole. Hvorvidt disse prosessene virkelig arbeides med på en måte som fører til læring for skolen, kan synes rimelig å stille spørsmål ved dersom man skal ta hensyn til at for å lære må hele skolesamfunnet ideelt sett delta i læringsprosessene. Madsens undersøkelse (ibid) viser videre at det flest rektorer opplever som de største hinder mot å arbeide med kvalitetsutvikling, er kapasiteten ved skolen og kommunens økonomi. De største kommunene mener at den faglige kompetansen i skolene og statlige pålegg og styring er en større hindring enn det de minste kommunene mener. De minste kommunene er opptatt av at motivasjonen ved den enkelte skole er et hinder. Større kommuner ser ut til å mene at kapasiteten i kommuneadministrasjonen ikke er et hinder over hodet, mens avtaleverket og arbeidstidsbestemmelsene for lærerne er en stor hindring for å jobbe med kvalitetsutvikling (2000:148). "Kultur for læring" (St. meld. nr. 30, 2003-2004) fremhever også disse faktorene som hinder for utvikling.

4.2.2 Læringsfelleskap, samarbeid og dialog som grunnlag for utvikling

En del forskere er opptatt av at ledere som fremmer samarbeid i egen organisasjon vil bidra til læring og utvikling. I norsk sammenheng viser Roald (2000) bl.a. til at prosessorienterte møter i skolen, i motsetning til vedtaksorienterte, og jevnlig drøfting av strategiene en tar i bruk i utviklingsarbeid, er nødvendig for at utviklingen skal lykkes. Samtidig er det et vilkår at det er sammenheng mellom de ulike utviklingsarenaene på skolen (ibid:91). Dette forutsetter samarbeid og dialog, eller utvikling av en form for læringsfelleskap blant deltakerne i utviklingsprosessen. Hargreaves (1996) er opptatt av at skolen har hatt lite tradisjon for samarbeid og kollegialitet i utviklingen av skolen. Han viser til at det er en relativt stor enighet om at endringer eller utvikling av skolen utenfra og innenfra, synes å være avhengig av samarbeid og kollegialitet (ibid:196). I rapporten om satsing på kvalitetsutvikling (Dahl mfl. 2003) kommer det frem at i forhold til utvikling av kvalitet, mener lærerne at samarbeid med elever og kolleger er viktigst for

undervisningen og det som er best oppfylt av kvalitetsområdene. Rapporten viser videre at forsøk med mer kollektive arbeidsformer har vært en stor omlegging for mange skoler, men har gitt positive resultater. Rapporten deler skolen inn i tradisjonelle skoler som har en individuell tilnærming til læring og kompetanseheving, og skoler som har en mer kollektiv og kommunikativ tilnærming til læring og kompetanseheving. Rektorer i mer kollektive og utviklingsorienterte skoler er mer positive til satsingen på kvalitetsutvikling, og ser ikke så mange hinder for å fremme kvalitet. Satsingen viser likevel at midlene i stor grad har vært brukt til eksisterende utviklingsarbeid, og praksis har dermed ikke endret seg i vesentlig grad i de to ulike ”skolekulturene” (ibid).

Både L97, den nye læreplanen K06, LUIS 2000 og ”Kultur for læring” (St. meld. nr. 30, 2003-2004) vektlegger i stor grad samarbeid som grunnlag for utvikling av en god skole. Hva som egentlig ligger i begrepet samarbeid kan en derimot stille spørsmål ved. I følge Hargreaves (1996) kan samarbeid anta ulike former og innhold i skolen, som for eksempel: teamundervisning, planleggingssamarbeid, kollegaveiledning, mentorrelasjoner, profesjonelle samtaler, skolevurdering eller mer uformelle samtaler. Disse handlingene eller formene for samarbeid har bare det til felles at lærere snakker sammen og arbeider sammen (ibid:197). Fokuset i min oppgave er på hvordan skolelederne arbeider eller hvilke strategier de bruker for å legge til rette for at lærerne samarbeider på en måte som fører til læring i skolen på organisasjonsnivå. Da er det vesentlig at samarbeidet har en kollektiv, reflekterende og kritisk karakter i forhold til arbeidet som blir utført. Jeg viste i rapporten over (Dahl mfl. 2003) at mange skoler mener de samarbeider, men at samarbeidet ikke nødvendigvis fører til endring. Kan det være at samarbeidet i skolen i stor grad har en karakter av enkelkretslæring (jf. kap 3 i oppg.) slik at samarbeidet er med på å opprettholde eksisterende praksis? Nå er det ikke et mål at samarbeid nødvendigvis må føre til endring, men samarbeid bør i hvert fall innebære kritiske øyne på egen praksis for å sikre utvikling når det er nødvendig.

Hargreaves (1996) mener samarbeidet i skolen sjelden oppnår en slik kritisk, kollektiv og reflektert vurdering av skolens praksis. Han advarer mot at alle former for samarbeid blir fremstilt som positive, og viser videre hvordan innholdet i begrepet får ulike konsekvenser dersom en ser menneskelige relasjoner fra ulike perspektiv. Det *kulturelle perspektivet* vektlegger det som er felles i menneskelige relasjoner; normer, verdier og overbevisninger. Det vil si at dette perspektivet tar utgangspunkt i en felles kultur i organisasjonen, en er opptatt av innholdet i denne delte lærerkulturen eller samarbeidskulturen. Skolelederens rolle innenfor dette perspektivet vil dreie seg om styring og legitimitet. I følge Hargreaves er det dette perspektivet som dominerer forskningen om personalkultur i skolen (ibid:198). I motsetning, vil det *mikropolitiske perspektivet*

ha som utgangspunkt at skolen som organisasjon består av ulike grupper og interesser, og søkelyset er på disse forskjellene og på hvordan noen kan realisere sine interesser på bekostning av andre. Ledelse blir et spørsmål om makt og kontroll ut fra dette perspektivet. Hargreaves bruker begrepet ”påtvunget kollegialitet” om denne samarbeidsformen som til forskjell fra mer spontane former for samarbeid er mer administrert av lover og regler. Disse perspektivene blir to ulike måter å forstå skolekultur på og viser to former for samarbeidsorientert lærerkultur. Kulturen for samarbeid innenfor det kulturelle perspektivet bygger på konsensus tilrettelagt av en velvillig og dyktig skoleleder. Resultatet er riktignok ofte uriktig vektlegging av kollegarelasjoner basert på konsensus tolkninger i følge Hargreaves (ibid:199). I det mikropolitiske perspektivet er samarbeid et resultat av en kontrollbevisst ledelse som har utøvet sin makt. Samarbeidet er pålegg fra ledelsen eller et resultat av at lærerne er medansvarlige for at administrative tiltak blir fulgt opp.

Hargreaves (1996) ønsker å sette søkelys på de mikropolitiske prosessene. Ved å anta et slikt perspektiv kan samarbeidet i praksis fungere som en konstruktiv måte å jobbe for utvikling og forbedring, eller det kan bli en kunstig og lite konstruktiv form for påtvunget kollegialitet. Imidlertid hevder Hargreaves (ibid) at det er den lite konstruktive påtvungede kollegialiteten som ofte er den tilnærmingen skoleledere tar i bruk i praksis. Medmenneskelig samarbeid blir til administrativt regulerte og forutsigbare former der deltakelse er obligatorisk. Samarbeidet er ofte bundet til faste tider, det er lite fleksibilitet og det blir implementeringsorientert i stedet for utviklingsorientert. Resultatet er at enkelte skoleledere viser liten lydhørhet ovenfor lærerne. Lærerne umyndiggjøres og deres profesjonalitet og faglige skjønn overkjøres. Lite fleksibilitet gjør i verste fall at de møtes selv uten å ha noe på dagsorden, de blir involvert i opplegg de misforstår hensikten med, og et obligatorisk samarbeid gjør at det blir vanskelig å tilpasse opplegget den enkelte skole og klasse. Hargreaves mener skoleledere som er lydhøre og mer fleksible enn systemet legger opp til demper noen av disse effektene, men at problemene må løses på høyere politisk nivå. Han mener både skoleledere, myndigheter og politikere må ta utfordringen med å legge til rette for nødvendig fleksibilitet i de skriftlige retningslinjene (ibid:218). Jeg tolker Hargreaves slik at bare da kan samarbeidet i skolen få bedre vilkår slik at det kan bidra til å utvikle kvalitet og en lærende holdning hos personalet i skolen.

Harriet og Moos (1997) har også forsket på kvalitetsutvikling gjennom ledelse, evaluering og samarbeid i skolen. Gjennom ”Skoleevaluering – 4 by prosjektet” i Danmark har de satt fokus på hvordan en kan oppnå kvalitetsutvikling gjennom skoleledelse og evaluering i tråd med målet om en lærende skoleorganisasjon. De legger til grunn et kulturbegrep som forutsetter kommunikasjon og læringsprosesser. De har erfart at ledelsen må være ansvarlig for å fremme kvalitet i aktiviteter og samtalefora på skolen. For å oppnå kvalitet i skoleutviklingen i form av en lærende skole har de

sett at en skole f.eks. kan ha en styringsgruppe som planlegger og vurderer felles aktiviteter, skolen må ha felles pedagogiske dager, det må være drøftelser for utvikling av felles forståelse, normer og rammer, grupper må skriftliggjøre sine synspunkter og melde tilbake til resten av kollegiet, det må utarbeides en utviklingsplan og det må utarbeides en evaluering av samarbeidet på skolen. Harriet og Moos (ibid) mener teamsamtaler mellom ledere og lærere er et aktuelt fora for evaluering og samarbeid som er under utvikling på mange skoler. De ser at en leder som samtaler med sitt personalet som en ”kritisk venn”, og ikke som en bedreviter, vil kunne bruke disse samtalene eller teammøtene som et ledd i skoleutviklingen mot en lærende skole. Selv om fokuset her var flere danske skoler, er det grunn til å tro at disse resultatene kan la seg overføre til norsk skole. De er blant annet på linje med at Roald ser samarbeid, ulike fora og dialog som vesentlig i skoleutvikling, i tillegg til jevnlig drøfting av strategiene en tar i bruk (jf. Roald 2000).

Tiller har også forsket på samarbeid og læring som forutsetning for utvikling i skolen. I et stort utviklingsprosjekt i Hallandskommunene i Sør-Sverige (Tiller 1999) ble det besluttet å opprette arbeidslag med lærere, og skolelederne måtte forplikte seg til å samarbeide med forskere og til å delta aktivt for å utvikle en lærende organisasjon. Organisering i arbeidslag skulle legge tilrette for læring med utgangspunkt i hverdagserfaringer. Det viste seg også at det var nødvendig at det ble skapt tillit til hvordan nedskrevne erfaringer og refleksjoner ble brukt i praksis. I prosjektet ble det også tydelig at selv om rammene ble lagt til rette for å lære gjennom hverdagens erfaringer, så var det ikke sikkert kulturen for å lære var etablert. Dette viser bla. at ledelse, innhold og læringskultur er tett knyttet sammen for å få til utvikling. Noen skoler går for raskt frem i utviklingen, slik at problemene underveis blir for store og stopper prosessen. For å få til en god utvikling er det viktig at skolelederne forsøker å finne et godt tempo i skoleutviklingen slik at problemene blir utfordringer og ikke en flaskehals (Tiller 1999). Videre viser Tiller at flere skoler erfarte at for å få til en mer samarbeidende skole, ”må veien bygges mens man går”. Motsetninger, som ble holdt nede når man arbeidet mer på egenhånd, ble forsterket og forstørret når man skulle samarbeide mer. Tiller mener det er snakk om at skolen må gå fra en kolleksjons tankegang, en slags inndeling i bokser og avgrensede rom, til integrasjon der man løfter i flokk og legger grunnlaget for livslang læring og en lærende organisasjon (Tiller 1999:129).

4.3 Vurdering som utviklingsstrategi

Statlige myndigheter har tro på kvalitetsutvikling gjennom vurdering og læring fra praksisfeltet (jf. ”Kultur for læring”, St.meld. nr. 30, 2003-2004). Vurdering vil ikke føre til kvalitetsutvikling i seg selv, men oppfølging av vurderingsarbeidet vil kunne føre til høyere kvalitet (Grøterud og Nilsen

2001). Men hvordan er det i praksisfeltet? Hvordan arbeider skolelederne med vurdering slik at skolen lærer og kvaliteten utvikles?

Debatten om skolevurdering har vært preget av polarisering der man på den ene siden har oppfattet vurdering som en kontrollprosess, og på den andre siden har sett et slikt arbeid mer som en utviklingsprosess for skolen (Indrebø 1993). Indrebø peker på at det kan virke som om vurdering som utviklingstiltak har funnet frem, men at dette forutsetter egenvurdering som har vært lite utbredt i skolehverdagen i Norge (ibid:102). Grøterud og Nilsen (2001) hevder at skolemyndigheter ofte har behov for kontroll eller sikring av kvalitet og kan bruke vurdering som virkemiddel i slikt arbeid. Dersom administrative behov skyves foran pedagogiske, er imidlertid vurderingen ikke alltid meningsfull for skolene og informasjonen blir lett uinteressant. Skolene har mer å hente på å innta et utviklingsperspektiv på skolevurdering, der involvering, dialog, diskurs og kritisk gransking av egen virksomhet gir grunnlag for videre handling (Grøterud og Nilsen 2001). En kan stille spørsmål ved om kvalitet i det hele tatt kan måles? Forskere som er tilhengere av ”effektive skoler” mener gjerne det, mens andre er uenige og mener skoleverdenen er for komplisert for å måles. Denne debatten har bl.a. kommet opp i forhold til nasjonale prøver og skoleporten.no. Meningene er ulike, mange er imidlertid enige om at kvalitet kan vurderes (Grøterud og Nilsen 2001). Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne debatten her, men forutsetter at vurdering kan føre til læring i skolen

4.3.1 Skolebasert vurdering – en vei til kvalitetsutvikling og en lærende skole?

Skolebasert vurdering ble innført som et virkemiddel for å forbedre skolen, og kan slik knyttes til utvikling av kvalitet. Ettersom skolebasert vurdering ble forskriftsfestet i 1997 (jf. Stortingsmeld. nr. 47, 1995-1996), er det mange skoler som gjennomfører skolebaserte vurderinger som et ledd i sitt utviklingsarbeid. Begrepet skolebasert vurdering brukes ofte annerledes enn skolevurdering, som også kan bety at andre vurderer skolen (Ålvik 1993). Madsens undersøkelse (2000) har vist oss at rektorene deltar i stor grad i dette arbeidet, men at det ikke er alle kommuner som har satt i gang systematiske tiltak i forhold til dette arbeidet. Undersøkelsen viste imidlertid lite om hva som blir gjort helt konkret for å utvikle kvalitet i form av slike vurderinger. Jeg vil her derfor kort si litt om hva enkelte mener bør kjennetegne kvalitet i skolebaserte vurderinger, og så knytte dette opp mot skolelederen.

Ålvik (1993:21) sier om skolebasert vurdering at det er en vurdering som forgår i regi av den enkelte skole, at aktørgruppene i institusjonen sammen bestemmer hvor søkelyset skal rettes, videre hvordan informasjonen skal samles inn og resultatene brukes. Han forstår skolebasert vurdering som: ”*En samspillsprosess som gjennomføres etter prinsippene om demokrati og*

systematisk og spørrende tilnærming til virkeligheten” (ibid:21). Indrebø (1994:12) sier at ”skolebasert vurdering kan karakteriseres som en prosess som setter i gang et utviklingsforløp på skolen. Det er en endringsprosess hvor hele skolesamfunnet er aktivt engasjert i en kritisk vurdering og forbedring av egen praksis og virksomhet.” Helle (2002) argumenterer for at dersom den skolebaserte vurderingen utføres slik at den oppnår sin hensikt, vil skolen kunne utvikles på tre områder; innen lærerutvikling, læreplanutvikling og organisasjonsutvikling. Utvikling av den enkelte lærer skjer bla. ved at en oppnår innsikt og flere perspektiv på skolens praksis, og diskusjonene kan bli mer saksrettet i stedet for å basere seg på synsing. Den skolebaserte vurderingen kan brukes for å utvikle den lokale læreplanen på skolen, og ved å innta en forskende rolle i forhold til skolens praksis vil en kunne sikte mot dobbelsløyfet læring i organisasjonen der målet er en lærende skole.

Indrebø (1994) peker videre på at skolebasert vurdering handler om et syn på vurdering som en undersøkende virksomhet, der læring og utvikling er hensikten. Egenvurderingen vil være en forutsetning for at personalet skal kunne begrunne sin praksis. Vurderingen kan føre til endringer, bla. på kvalitet, dersom man tar resultatene av undersøkelsen på alvor. Skolebasert vurdering vil kunne være et redskap for å sette personalet inn i et læringsforløp. Det kan være med på å dreie oppmerksomheten rundt læring fra det Ålvik kaller et ”fasitsyn” til et ”undringssyn”. Et sted der lærerne selv er med på å skape kunnskap om kvalitet i skolen (1993). Ved å vise til bl.a. Lillejord, har jeg tidligere pekt på at skolen ofte mangler slik kunnskap om å lære av praksis (2003). Jeg har allerede vist til at dette synet på vurdering, læring og utvikling vil si at skolelederen inntar en proaktiv lederstil (jf. kap.2 i oppg). Det forutsetter en skoleleder som søker å utvikle en undersøkende og reflekterende læringskultur, og som derfor ideelt sett inntar en produktiv form for pedagogisk ledelse (Wadel 1997). For de skolelederne som arbeider på denne måten vil skolebasert vurdering være et godt hjelpemiddel, for de som har en annen lederrolle, identitet eller stil (jf. kap.2 i oppg) vil antagelig den skolebaserte vurderingen bli gjennomført på en annerledes måte en det som har vært intensjonen med denne arbeidsformen.

Hvordan skoler gjennomfører slike skolebaserte vurderinger er imidlertid sannsynligvis svært forskjellig. Ideelt sett bør alle parter i skolesamfunnet få delta i denne prosessen. Hovedinntrykket til Indrebø (1994) etter et prosjekt om skolebasert vurdering og kvalitetssikring, er imidlertid at skolenes villighet til å trekke elever og foreldre med i vurderingsarbeidet varierer veldig. At foreldre og elever ikke er representert så ofte, så vi også av Madsens undersøkelse om kvalitetsutviklingstiltak i kommunene (2000). Det pekes også på at man på skolenivå har relativt lav kompetanse hva gjelder metodisk arbeid. Hvordan vet vi at en undersøkelse gir oss gyldige resultat i form av reliabilitet og validitet osv.? Dersom man tar det relasjonelle lederperspektivet til

etterretning, er det viktig å sikre at man har noen med metodisk kompetansen på skolen som kan være læringsledere i vurderingsarbeid. Dette for å sikre at de skolebaserte vurderingene man gjør i størsts mulig grad kan føre til kvalitetsutvikling i form av den læring som ligger i å tolke resultatene, og utvikle aktuelle områder i etterkant.

4.3.2 Skolelederens rolle i den skolebaserte vurderingen

Grøterud og Nilsen (2001) har gjennomført en undersøkelse om skolevurdering blant 60 skoleledere. Skolevurdering viste seg da å være et tema alle var opptatt av, og følte ansvar for å gjennomføre. Likevel kunne det ikke sies å være en vanlig prosess i skolens arbeid, det var mer et enkelttiltak som ble gjennomført. De mener dette kan bety at det er forventinger utenfra som presser skolene til å gjennomføre vurderingstiltak. Indrebø (1994) har et inntrykk av at de fleste lærere og skoleledere ser på skolebasert vurdering som viktig. Motivene de trakk frem i hennes prosjekt var blant annet at skolebasert vurdering var et middel til økt lærerprofesjonalitet, den hadde mulighet til å være en motvekt til ekstern vurdering, den kunne virke inn på personlig mestring og bevisstgjøring av egen praksis og ikke minst kunne en slik vurdering markedsføre skolen ved at praksis ble mer synliggjort (1994:15). Imidlertid peker hun på at det er lite som tydet på at lærerne *følte* et sterkt behov for slik vurdering. Mens de la vekt på muligheten til å forbedre egen praksis, var skolelederne mer opptatt av motiver rettet mot skolen som helhet og fellesskapet i kollegiet (ibid:16).

Når en skole skal vurdere seg selv og gå inn i en læreprosess, er det en viktig lederoppgave å legge forholdene til rette for et slikt arbeid. Ålvik peker på at skolelederen bør ha en mer *edukativ* – enn *preskriptiv* rolle i dette arbeidet (1993:58). Dette vil si at det er ikke nødvendigvis lederen som vet best, lederoppgaven går ut på å tilrettelegge for læringsprosesser for andre. Lederen har tilgang på mye informasjon om bl.a. ressurser, og kan derfor komme med forslag og legge til rette for arbeidet med skolebasert vurdering. Ålvik peker videre på at lederens oppgave er å støtte og oppmuntre, organisere tid og rom for refleksjon og det å utvikle en undringskultur. Lederen må være klar over at et vurderingsarbeid kan synliggjøre og utløse konflikter. Disse bør brukes som utgangspunkt for refleksjon og læring, men lederen må eventuelt gå inn som inspirator og megler der prosessen skjærer seg. Han kan være det Ålvik karakteriserer som en katalysator for felles refleksjon over praksis (ibid:58). For å vise til tidligere drøfting, er disse lederoppgavene Ålvik sikter til i tråd med pedagogisk ledelse og et relasjonelt syn på ledelse (jf. Wadel 1997).

Indrebø (1993) har satt fokus på om skolelederen virker som en drivkraft eller bremsekloss i arbeid med skolebasert vurdering. Utgangspunktet for å fokusere på lederen i vurderingsprosesser, er en antagelse om at rektor er avgjørende for hva som skjer på skolen. Hun viser til

Stortingsmelding nr. 37 (1990/91) som gir inntrykk av at jo mer ledelse, jo bedre resultat. Hun stiller likevel spørsmålsteget ved dette ved blant annet å vise til Liebermann (1990, i Indrebø 1994). Fordi stadig flere legger vekt på lærernes aktive deltakelse for å skape en profesjonell kultur i skolen, må lærerne ta del i ulike lederoppgaver som skolevurdering (Indrebø 1994:104). Funn fra en undersøkelse Indrebø har foretatt viser at lærere mener rektors rolle i skolens egenvurdering er helt sentral, og de legger vekt på rektor som initiativtaker, drivkraft, pådriver og koordinator i vurderingsarbeidet. Lærerne opplever rektors interesse og engasjement som helt avgjørende for å skape motivasjon hos personalet til å gå i gang med slike prosesser. De peker også på at det rektor gjør i praksis, er langt viktigere enn det som sies. Dette er i tråd med Argyris og Schøns oppfatning av betydningen av samsvar i lærende organisasjoner mellom bruksteori og uttalt teori (jf; kap. 3 i oppg) og Scheins premisser for hvordan ledelsen påvirker skolens kultur (jf kap. 2 i oppg.) gjennom blant annet det hun retter oppmerksomhet mot.

Indrebø (1993) peker på at et problem på en del skoler viste seg å være at plangruppen fikk en for stor rolle i vurderingsarbeidet slik at resten av kollegiet ble passive. Plangruppen gjennomgikk en læringsprosess som ikke resten av kollegiet opplevde på samme måte. Lederens naturlige autoritet ble derfor trukket frem som en betydning spesielt i startfasen. I tillegg til klare forventninger om vurderingsarbeidet fra lederens side. Indrebø peker på at det kan oppleves som et press å delta i vurderingsarbeid, og i den grad rektor evner å "selge" skolevurderingsideen i kollegiet oppleves dette som en viktig signaleffekt. Mens lærerne fremhevet lederens rolle, viste det seg at rektorene selv la mindre vekt på egen rolle og betydning i vurderingsarbeidet. De fremhevet gjerne plangruppen eller andre former for arbeidsgrupper som viktige i arbeidet, mens lærerne ga uttrykk for at de synes det var vanskelig å holde interessen og motivasjonen oppe dersom lederen ikke prioriterte skolevurdering. Rektors interesse og aktivitet ble sett på som spesielt avgjørende i introduksjons – og motiveringsfasen. Måten vurderingsarbeid ble introdusert på viste seg også som en kritisk faktor for om kollegiet forpliktet seg til å følge opp vurderingsprosessen. Det ble problemer på skoler der lærerne ikke skjønnte rekkevidden av vurderingsarbeidet. På disse skolene følte ofte rektorene seg forpliktet til å dra det tyngste lasset. På en del skoler der prosjektet møtte motstand, var det imidlertid plangruppen som tok på seg det meste av arbeidet. Det er også verdt å merke seg at flere skoleledere trakk frem kommunens rolle i vurderingen. Enkelte skoleledere opplevde det som frustrerende at de fikk høre hvor viktig det var å dokumentere vurderinger skriftlig, men at kommunen i etterkant viste liten interesse for å lese eller følge opp resultatene. Igjen ser vi betydningen av samsvar mellom det man sier og det man gjør.

Det viste seg videre at det ble lite debatt og refleksjon i personalet dersom de ble presentert ferdige tolkede resultater fra vurderingen fra lederen eller plangruppen. Indrebø (ibid) peker på hvor viktig

det er at deltakerne opplever et eierforhold til arbeidet. Dersom personalet ikke opplever seg som deltakere i endringsarbeidet, vil de heller ikke forplikte seg til beslutningene som arbeidet leder fram mot. Hun viser til flere som påpeker hvor viktig samarbeid i kollegiet er for å lykkes med et endringsarbeid (1993). Indrebø (ibid) fremhever videre skolelederens rolle som læringsleder. Som en som har ansvar for å legge til rette for læring både på individ – og organisasjonsnivå. Dette krever at lederen setter læring i fokus, og legger forholdene til rette for at organisasjonen kan lære om og av egen praksis. Lederen må sørge for kompetanseutvikling i personalet gjennom å skape en skolekultur med muligheter for samarbeid, refleksjon over praksis og kompetanse i vurdering og metode. Et slikt læringssyn bygger på at kunnskap utvikles i vekselvirkning mellom teori og praksis (Schøn 1983). Indrebøs intervjuer viste oss at hva ledere gjør i skolen i forhold til å utvikle en lærende skole gjennom skolevurdering, varierer. Hun peker på at skolekulturen, som vil være ulik fra skole til skole, er en viktig faktor å ta hensyn til i dette arbeidet.

Indrebø fremhever først og fremst derfor lederens mulighet til å fungere som kulturskaper i utviklings – og vurderingsarbeid. Hun påpeker det jeg har vært inne på i tidligere drøfting at skolekulturen ofte preges av isolasjon og autonomi. Hun argumenterer videre for at skolens tradisjon med å vektlegge *hvordan* fremfor *hva* og *hvorfor* spørsmålene, begrenser læring. Lærerne har heller ingen tradisjon på å skriftliggjøre sin egen praksiskunnskap, og dette kan være et hinder på veien til læring basert på refleksjon over egen praksis. I tillegg er hun opptatt av det hun kaller ”*harmoni for enhver pris*”. At det er en tendens i skolen til å fortsette som før i stedet for å søke forandring og en undersøkende holdning. En utfordring for skoleledere som læringsledere, er derfor å utfordre grunnleggende ideer, strukturer og praksis i skolen (Indrebø 1993:124). Det kan virke ut fra Indrebøs argumenter, som om skoleledere ikke gjør dette i særlig stor grad. For å få til endring og læring kan det derfor være viktig å gripe fatt i det Schein refererte til som grunnleggende antagelser, å se kritisk på de kulturbestemte oppfatningene som ligger til grunn for tenkning og handling i organisasjonen (jf tidligere drøfting s.). Tiller (Tiller 1997) hevder på en lignende måte at etablerte oppfatninger i skolen må konfronteres. Å utforske skolens ”dypkultur” gjennom vurdering, kan synliggjøre konflikter og bringe etablerte maktforhold ut av balanse. Han viser til en samtale med en rektor der skolen hadde vært gjennom en slik prosess. Motsetningene og konfliktene hadde blitt ført fram i lyset, resultatet var at alle rettet oppmerksomhet mot sin egen praksis, men skolelederen opplevde at prosessen hadde vært tung. Med utgangspunkt i Scheins (1992) argumenter for at vi ønsker å stabilisere verden rundt oss og at endring kan oppleves som et usikkerhetsmoment i organisasjonen, som i verste fall kan virke angstfremmende, vil resultatet av endringen være anhengig av hvordan lederen og resten av personalet forholder seg til endringen. Av den grunn, kan det synes rimelig å anta at både skoleledere og lærere kan kvie seg for å vurdere og å ta tak i følsomme områder i skolens kultur. Analyser av de skolebaserte prosjektene

Indrebø har sett på, bekreftet at skolene valgte vurderingsområder i forhold til relativt ikke truende tilnærminger (1994:19). Indrebø (1993:124) understreker derfor at det er viktig med ”timing”, ”å ile langsomt frem”. Skoleledere må i praksis tilpasse vurderingsprosessen til skolens særpreg, kultur og personalet. Indrebø (ibid) trekker frem viljen til holdningsendring, motivasjon og vilje til å gå i gang med nye arbeidsformer som redskaper og innfallsvinkler for å sikre kvalitet i skolen. Skoler der det var etablert godt fungerende samarbeidsfora syntes også å ha lettere for å inkludere vurdering som en kollektiv oppgave (Indrebø 1994).

En ser av funnene jeg har vist til over om lederens rolle i skolebasert vurdering, at skoleledere som har jobbet bevisst med skolekulturen, som deltar og er seg bevisst prosessene som styrer et slikt vurderingsarbeid, vil gjennom skolebasert vurdering kunne ha et redskap til å utvikle en lærende skole. Ut fra disse funnene, kan det imidlertid virke som om lederne ikke er seg bevisst hvor betydningsfulle de er for å få til kvalitativt gode skolebaserte vurderinger som fører til gode læringsprosesser i personalet. Å lære gjennom å vurdere praksis, vil blant annet synliggjøre konflikter. Vurderingsarbeidet er sterkt knyttet til skolens kultur, og vil i mange tilfeller innebære en kritisk granskning av denne. Skal man rokke ved skolens kultur, har vi sett ut fra argumentene over at skolelederen må delta i prosessen. Han kan godt delegere og involvere andre i prosessen, men må være seg sin rolle bevisst. Jeg tenker på lederens betydning for å utvikle kulturen, skape møteplasser, utfordre læringskulturen, bruke sin posisjon til å initiere, tilrettelegge og lede vurderingsarbeid med utvikling av kvalitet i fokus. Med andre ord, være seg bevisst den pedagogiske lederoppgaven slik Wadel (jf kap. 2 i oppg.) definerer den. Grøterud og Nilsen poengterer at skolevurdering vil ikke gi lederen eller lærerne ”objektive svar på hva som er god praksis. Men den kan gi grunnlag for å ta opp forhold til nærmere belysning, til analyse, refleksjon og problemløsning”. Tilpasningen av opplegget til skolens behov og interesser vil være den viktigste lederoppgaven (Grøterud og Nilsen 2001:142).

4.4 Refleksjon som utviklingsstrategi

Tidligere har jeg vært inne på lederprofesjonalitet i forhold til refleksjon over praksis, og jeg sa jeg ville se litt nærmere på hvordan skoleledere kan bruke aksjonslæring for å utvikle kvalitet og kunnskap om læringsprosesser i skolen. Hvor god læringen blir i aksjonslæring, er avhengig av kvaliteten på de læreprosesser som skjer (Grøterud og Nilsen 2001).

4.4.1 Refleksjon - aksjonslæring som eksempel

Møller hevder at siden 80- tallet har erfaringslæring hatt en sentral plass i etterutdanning av lærere og skoleledere (Møller 1996). Det har vært diskusjoner om i hvilken grad erfaring er tilstrekkelig

som læringsressurs for å utvikle kompetente lærere og dermed utvikle kvalitet i skolen. Erfarings- og aksjonslæring bygger på et konstruktivistisk syn på læring, der lærere utvikler kunnskap og kompetanse med bakgrunn i egne erfaringer (Grøterud og Nilsen 2001). Stenhouse (1975) er av dem som er opptatt av at lærere må forske på egen praksis, og han bruker begrepet aksjonsforskning om dette. Aksjonslæring - eller forskning bygger på prinsipper fra erfaringslæring, men ordet aksjon tar læringen videre og retter som nevnt oppmerksomheten mot at læringen skal føre til aktiv handling (Tiller 1999:38). I denne presentasjonen vil jeg vise til ulike teoretikere og deres syn på bruk av aksjonslæring med utgangspunkt i praktisk kunnskap. Senere vil jeg knytte dette opp mot skolelederen og praksis i skolen.

Tiller argumenterer for at kravet fra statlig hold om å legge til rette for livslang læring i skolen, forutsetter at de som jobber i skolen lærer seg å lære om læring. Aksjonslæring bygger på prinsipper om livslang læring (Tiller 1999). Tiller bruker begrepet *"om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag"*, mens det beslektede begrepet aksjonsforskning brukes om det som *"forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen"* (ibid:39). Aksjonslæring er løsrevet fra forskningskrav aksjonsforskning må basere seg på, men jeg velger ikke å utdype eller legge stor vekt på dette skillet i den videre fremstillingen min. Aksjonslæring er en form for læring der fokuset er å "forske" på egen praksis. Det handler om å finne svar i seg selv, bruke egne krefter og tro på sin egen kapasitet. Dette kan gjelde for enkeltindivider som for organisasjoner (Ferm 2002, 2005). Læringen eller refleksjonen over praksis foregår gjerne i samarbeid med kolleger som såkalte "kritiske venner". Utgangspunktet for aksjonslæring er at man selv kan være så nær praksissituasjonen at man ikke ser hvilke muligheter en har i situasjonen. Ved at andre stiller spørsmål rundt den aktuelle problemstillingen fra praksissituasjonen, vil man kanskje kunne få forståelse for at det finnes andre muligheter å takle eller se situasjonen på (Tiller 1999). Diskusjon, refleksjon og vurdering er viktige elementer i aksjonslæringen, samtidig som det er vesentlig å løfte de spesifikke erfaringene opp til et mer generalisert nivå. Refleksjon knyttet til aksjons- eller handlingserfaringene er helt vesentlig i læringsprosessen (Grøterud og Nilsen 2001).

I følge Christer Ferm (2002) har aksjonslæring mange elementer som samsvarer med kollegaveiledning som mange norske skoler har jobbet med. Handal og Lauvås er opptatt av praksisfeltet som læringsarena, og understreker veiledning som strategi for utvikling i skolen. Tid og rom til refleksjon fri fra handlingstvangen i praksis er en forutsetning for å lykkes (Handal og Lauvås 1990). I følge Ferm har imidlertid veiledningsbegrepet ofte blitt noe "misbrukt" i praksis slik at de som blir gitt en veilederrolle lett har blitt bedreviterne i situasjonen og kompetansen og erfaringen til den som søker svar på et problem i sin praksissituasjon underlegges veilederne. At andre gjennom veiledning forsøker å løse dine problemer fører sjelden til reell praksisendring, det

blir i stedet et prateforum mener Ferm (Ferm 2002). Formen på aksjonslæringen innebærer imidlertid et krav om at innsikten en oppnår skal føre til forandring av praksis gjennom konkret, aktiv handling. Det er et mål at man skal hjelpes til å løse sine egne problemer, og ikke at andre skal løse problemene for en. Aksjonslæring krever nemlig at man ikke er for rask til å komme med råd, men utvikler kompetanse i å stille gode, utviklende og oppklarende spørsmål. I tillegg til ”kritiske venner” har Ferm god erfaring med utviklingsprosjekter der de utdanner en ”gruppeleder”¹ som leder prosessen i gruppen og sørger for at alle overholder reglene i gruppen (ibid).

Målet med aksjonslæring er at medlemmene i organisasjonen skal bli mer oppmerksomme og ta i bruk kunnskap som allerede er der, de skal lære ved å sette fokus på refleksjon over nåværende praksis og se denne i forhold til tidligere erfaringer. Det er vesentlig i aksjonslæring å møte andres perspektiv, undring, spørsmål og problemstillinger som vil utfordre en til å kunne lære av praksis. Det er et mål at pedagogisk teori må ha kontakt med praksis. Tiller mener aksjonslæringen kan defineres som en *”kontinuerlig lærings – og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe”* (Tiller 1999:47). Weinstein (1995) sier at fokuset med aksjonslæringen er å jobbe med arbeidsrelaterte saker, problemer og spørsmål. Aksjonslæringsprogrammer kan ta mange ulike former, men målet med læringen er å lære hvordan man lærer. Det er å møte nye perspektiver og å få ny innsikt gjennom spørsmål og refleksjon, slik at man skal kunne vurdere hvordan man skal handle i fremtiden (ibid:9).

Tiller legger både vekt på behovet for nærhet og distanse til læringssituasjonen (1999). For skolelederne er det et problem at det i skolen blir lite tid og rom for refleksjon distansert fra de praktiske situasjonene lærerne møter hver dag. Man får ikke i tilstrekkelig grad drøftet problemstillingene fra praksis med utgangspunkt i teori. Mangel på kompetanse kan også gjøre det vanskelig å ha nok distanse fra de konkrete situasjonene i praksis. Tiller (ibid) har derfor begrenset tro på å lykkes med aksjonsforskning uten støtte utenfra. Å utvikle kvalitet basert på erfaringslæring vil nødvendigvis ikke føre til reell kunnskapsutvikling eller praksisforbedring. Det kan synes som om Tillers tilnærming har mange likhetstrekk med Carr og Kemmins (1986) aksjonsforskningsmodell som jeg vil vise til under. Modellen har fått mye oppmerksomhet i aksjonsforskning og forutsetter at deltakerne utvikler eller utdanner seg i nær relasjon til praksis. Imidlertid er Carr og Kemmins kritiske til at teori kan fungere foreskrivende for praksis. De ser utdanning som en praktisk aktivitet. Pedagogisk teori blir vurdert og gitt verdi i forhold til evne til å løse problemer og å forbedre praksis.

¹ Direkte oversatt fra Ferm (2002) begrep; setsamordnare, en som leder settet/gruppen (fra engelsk a set).

	RECONSTRUCTIVE	CONSTRUCTIVE
DISCOURSE Among participants	4. Reflect ↑	1. Plan ↓
PRACTICE In the social context	3. Observe ←	2. Act →

Figur 5: Faser i aksjonsforskning (Carr og Kemmins 1986:186)

Det er fire faser i Carr og Kemmins modell (1986); planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Modellen er basert på spiralprinsippet som undertreker betydningen av tidligere erfaringer fra praksis, og av det å sikte mot stadig utvikling eller forbedring. Prosessen holdes i gang av spenningen mellom konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap. Læringen blir formet av individet i møte - og samhandling med den sosiale og kulturelle konteksten i omgivelsene. Målet med spiralen er den kollektive og kritiske refleksjonen med utgangspunkt i et ønske om forbedring. Dette skaper et stort potensial for utvikling av kvalitet i skolen (Møller 1996). Som følge av Carr og Kemmins modell må skoleledere som ønsker å ta dette på alvor, legge til rette for å utvikle en kultur der det er rom for den kollektive og kritiske refleksjonen over skolens praksis.

Møller (1996) er opptatt av at pedagogisk kunnskap er nødvendig for å kunne observere systematisk. Hun kan derfor virke noe kritisk til Carr og Kemmins (1986) aksjonsforskningsmodell ettersom den ikke tydeliggjør hvordan pedagogisk teori kan anvendes i problemsituasjonen. Hun mener deres modell tar for gitt at man i praksis har et faglig språk å kommunisere i. Møller uttrykker det slik: ”*Det er lett å gå i ring hvis man bare satser på egne og kollegers erfaringer*” (Møller 1996:168). Like fullt ser hun den som et verdifulle bidrag når det gjelder betydningen av den kollektive og kritiske refleksjonen (ibid).

Dale (1993) ser at skolen som profesjonell organisasjon kan vurderes ut fra lærernes læringsmiljø. Han argumenterer for at lærernes erfaringslæring i forhold til egen undervisning er en betingelse for kvalitet i elevenes læringserfaringer. Det er da nødvendig med kollegialt fellesskap. Det må utvikles en kultur der kolleger i solidarisk deltakelse har felleholdninger som de bruker for å vurdere hverandres praksis. I følge Dale må skolen derfor etablere sine egne læringssystemer der det legges til rette for at lærerne kritisk og intellektuelt bidrar til å utvikle yrkeskunnskap. Men høy profesjonell kvalitet tar utgangspunkt i refleksjon basert på teoretisk innvielse (ibid:253). Dale (1993 og 1997) kritiserer modellen til Carr og Kemmins nettopp på grunn av den ensidige vektlegging av erfaring som grunnlag for utvikling og forbedring av praksis. Dale forklarer dette ut fra ulike kompetansenivåer som er nødvendige for lærere i skolen. En profesjonell, pedagogisk skole kan utvikles dersom det utvikles en relasjon mellom de ulike praksisnivåene; K1-K3 (jf. kap.

3). For å utvikle en slik relasjon er det, i følge Dale, nødvendig med avstand mellom den praktiske handlingskonteksten (K1 og K2) og etterutdannelsen i form av kritisk drøfting eller refleksiv forskning (Dale 1993). Med avstand mener han her at det er viktig for den kritiske refleksjonen å være fri fra handlingstvangen i praksissituasjonen. Dette fordi refleksjon i form av en kritisk og undersøkende holdning til egen yrkespraksis vil kunne øke muligheten for å utvikle kvalitet i forhold til måloppnåelse i skolen. Samtidig mener Dale skolen som organisasjon viser manglende refleksiv kompetanse. Dette mener han skyldes at det er lite teoretisk forankring i utdanning og etterutdanning, og at teoretisk forankring er nødvendig for å tenke i begreper i forbindelse med utvikling av praksis. Ledere og lærere mangler språk fra fagområdene å reflektere i, og pedagogisk teori og didaktikk vil dermed øke deres kompetanse til handlingsrefleksjon i praksis. Dale kritiserer nettopp modellen til Carr og Kemmins for at den ikke gir rom for skillet mellom handlingsrefleksjon i undervisningspraksis og refleksiv forskning i det vitenskapelige feltet (Dale 1993). Han ser dette skillet som henholdsvis ”*svekket handlingstvang og frihet fra handlingstvang*” (ibid: 74). Lærerne vil være preget av sin praksis eller sine interesser, og Dale kritiserer modellen for ikke å skille mellom frihet fra handlingstvang og frihet fra å tjene bestemte interesser (ibid:77). En rimelig slutning fra denne presentasjonen, er at Dale synes å mene at skoleledere og lærere ikke arbeider med refleksjon på en måte som per i dag fører til læring og god kvalitet eller utvikling av skolen. Nettopp fordi de mangler kompetanse i reflektere i forhold til pedagogisk teori anvendt i praksis. Han ser den kollektive refleksjonen og aktørene i skolen som viktige for å utvikle kvalitet, men da må aktørene ha mulighet til å være fri fra praksis og kunne tilegne seg mer pedagogisk teori. Dale virker dermed skeptisk til at skolen kan klare dette uten hjelp fra fagpersoner i pedagogikk.

Betydningen av refleksjon forstått som en sosial prosess fører til en tro på at den kollektive refleksjonen bør spille en større rolle i kvalitetsutviklingen i skolen (Møller 1996, Tiller 2002, Dale 1993, Helle 2002). Det er uenigheter om hvordan refleksjonen skal utvikles, men framstillingen over viser at det er en relativt stor enighet om at kollektiv refleksjon er nødvendig for å utvikle kunnskap om - og kvalitet i praksis.

4.4.2 Skolelederens utfordringer i forhold til aksjonslæring

Flere forskere er opptatt av at veien å gå for å utvikle kvalitet i skolen, er å utvikle kompetanse i å reflektere eller forske på egen praksis, gjøre erfaringer og lære av innsikten dette gir (bl.a. Tiller 1999, Møller 1996, Lillejord 2003). Tiller (1999) peker på at begrepene forskende og tenkende skoler er på plass, men at praksis i skolen henger igjen. Han ser skolelederen som en som må gå i front for å utvikle en lærende kultur gjennom blant annet forskende partnerskap. Han hevder imidlertid at skoleledere må være forberedt på motstand når de skal utvikle en slik kultur da dette

representerer et brudd på tradisjonen i skolen. Skolelederen skal både lede an for en ny læringskultur og forholde seg til tradisjonene i skolen. Tiller er opptatt av at en skole som tenker og lærer, forutsetter en leder som selv befinner seg på det han kaller læringens toppnivå. Han viser til den positive kompetanseutviklingen det nye masterstudiet i skoleledelse representerer i forhold til å legge til rette for at ledere får fokus på å lære i og om sin egen hverdag (ibid:12). Studiet har fokus på aksjonsforskning og aksjonslæring, men Tiller understreker at det er et stykke igjen til den nødvendige profesjonalitet er på plass i skolehverdagen.

Han er også opptatt av at ensidig fokus på skoleledere i forhold til kompetanseheving innen aksjonslæring kan gjøre at lærerne blir hengende igjen. At skolelederne vil oppleve en dobbel utfordring, både å oppnå egen innsikt og utvikle sin egen profesjonalitet, og samtidig kommunisere behovet for endring til et personale som ikke har fått samme tilbud om kompetanse. Han understreker at det tar tid å bygge opp kulturer og kontekster som støtter den reflekterte erfaring (ibid:29), og at selv om ideen om skolen som en lærende organisasjon har oppnådd mye kraft kan det ta lang tid for både ledere og lærere å utvikle det Tiller kaller ekspertstatus på læringsfeltet (ibid:33). Hos en ekspert er kunnskapen taus, den er så automatisert at den ikke alltid kan løsriives fra selv handlingen (jf. kap.3 i oppg.). Dersom aksjonslæring var en slik taus kunnskap hos skolelederne og lærerne, ville det innebære at de var så vant til å reflektere over praksis sammen med andre at det nærmest var utenkelig ikke å gjøre dette. Vi vet fra forskning om hva som skjer i skolen at skoler ofte er organisert på en slik måte at lærerne er isolert til sine klasser og klasserom og organiseringen i seg selv innbyr til lite refleksjon (jf. Hargreaves 1996 og 2004, Tiller 1999, Møller 1996, Berg 1999). Dersom en tar i betraktning at det tar tid å rokke ved en organisasjons grunnleggende kultur (jf. Schein kap. 2 i oppg.), har skoleledere en jobb å gjøre fremover når det gjelder å utvikle kvalitet i form av en skole der refleksjon og læring fra praksis er etablert som en del av skolens hverdag.

Aksjonslæring satt i system er en form for kvalitetsutvikling som kan hjelpe skoleledere i å utvikle en lærende skole (Tiller 1999, Ferm 2002). Men aksjonslæring kan ikke sies å være vanlig i norske skoler i dag. Av Madsens undersøkelse (Madsen 2000) så vi at ca. 15 % av kommunene oppgir at de arbeider systematisk med kollegaveiledning, og aksjonslæring kan være én form for slik veiledning. Det er derfor ikke en vanlig form for skoleutvikling og skolevurdering. Jeg har også vært inne på at det ofte er svært ulike forventninger fra lærerne til hvilken rolle skolelederen skal ha i et slikt type arbeid (jf kap. 2 i oppg.). Det er derfor rimelig å anta at innholdet eller formen på veiledningen er avhengig av kulturen for slik læring og kulturen for ledelse av slikt læringsarbeid. Dette er i tråd med erfaringer Grøterud og Nilsen (Grøterud og Nilsen 2001) har gjort seg når det gjelder ledelse av skoler i utvikling. De peker på at i en lærende skole må det være en

sammenheng mellom utviklingskultur, ledelse og kultur. De mener bla. ledelsen må legge vekt på innholdet og formen i teamarbeidet på skolen, det ideelle for å kunne ta i bruk aksjonslæring ville være en harmonisk innovasjonskultur skissert av Tobiassen (jf. kap. 2 i oppg.).

De som tar utdannelse i skoleledelse lærer om aksjonslæring både i teori og praksis. Samtidig er som nevnt begrepet en lærende organisasjon i ferd med å feste seg, eller en kan si at det er en selvfølge at dette er målet for skolen dersom en leser alle dokumenter som refererer til begrepet (bl.a. LUIS 2000, L 97, St. melding nr. 30, 2003-2004, tema på div. skolekonferanser) Likevel fremgår det ikke klart hvordan man kan bli en lærende organisasjon. Jeg vil påstå at de skolelederne som har en god oversikt over hvordan de kan utvikle en lærende organisasjon, må ha en god del teoretisk innsikt både om lærende organisasjoner, om nyere læringsteorier og om skoleutvikling, kulturendring og endringsledelse. Mange skoleledere har mye praktisk erfaring som skoleledere, men har kanskje ikke studert eller oppdatert seg i pedagogisk teori på en god del år. Ut fra dette og argumentene fra teoretikerne i utredningen over er det rimelig å anta at skoleledere generelt i liten grad har erfaring med læring satt i system på en slik måte at personalet i skolehverdagen lærer å lære, for eksempel gjennom en form som aksjonslæring. Det er likevel interessant å se nærmere på hva de skolelederne gjør som har tatt i bruk aksjonslæring for å utvikle skolen.

4.4.3 Aksjonslæring i praksis

Tiller (Skolverket/Tiller 2002) som har forsket på utviklingsarbeid der læring og refleksjon står i fokus for hvordan man arbeider, presiserer at begrepet lærende skoler ikke er nytt. Det foregår allerede mye læring i hverdagen, men man må gjøre mer av dette læringsarbeidet. Dessuten er det nødvendig å utvikle den tenkende skolen mer ved bl.a. å gi dialogen og ettertanken et mye større rom i skolen. I kvalitetsutviklingsarbeid der refleksjon og læring generelt har en sentral plass, hevder Tiller (ibid) at man oppnår best resultat og eierforhold der alle involveres dersom skolen tar fatt i utviklings- eller refleksjonsarbeidet i etapper. Skolelederens rolle som initiativtaker og leder av prosessen er vesentlig i slik kvalitetsutvikling. Etappene tar for seg logg der en reflekterer over egne utfordringer først, og så deler en personalet i små grupper. I gruppene kommer ulike synspunkter på en problemsstilling frem, og perspektivforandringer til egne problemstillinger skjer. I tillegg kan en ha forandringsobservatører i kollegiet (ibid).

Tiller (Tiller 1999) mener både kvalitative som kvantitative metoder er egnet til å brukes i vurderingsarbeidet for å lære av erfaring. Logg og dagbok er relativt vanlige metoder å bruke for de skoler som tar i bruk aksjonslæring, men også spørreskjema og intervju har vært prøvd ut. Tiller viser til ulike skoler som har god erfaring med å bruke logg og spørreskjema. Tiller antyder

imidlertid at manglende metodekompetanse og det at man ikke er så vant med å bruke metode for å sette søkelys på egen virksomhet i skolen, ofte begrenser metodebruken i skoleutvikling. Vurderingsarbeidet og læringen vil derfor bli bedre dersom skoleledere sørger for at skolen har den metodekompetansen de trenger. Det vises til flere vellykkede utviklingsprosjekt med forskende partnerskap og aksjonslæring på skoler i Norge, Sverige og England (ibid). I en hektisk og oppstykket hverdag, hadde flere av skolelederne god nytte av en forsker som ”skygget” dem. Hverdagen ga ikke alltid gode vilkår for læring og refleksjon og kombinasjonen en ”skyggende” forsker og en samtale mellom forsker og praktiker i etterkant viste seg å gi bedre rom for refleksjon. Organisasjonens skjulte styringsmekanismer og ulike trekk ble avdekket, og lederne fikk mer distanse til refleksjon rundt egen virksomhet. Dette er nødvendig for å avdekke hvilke forhold som virker hindrende i forhold til å nå sine mål.

Weinstein (1995) har lang erfaring med aksjonslæring, og har jobbet med denne læringsformen med lovende resultater på ledernivå i en rekke ulike organisasjoner i Storbritania. Hun hevder ledere ofte erfarer at de kan bruke aksjonslæring til bla. å forandre eller påvirke kulturen i organisasjonen, de kan bli bedre til å samarbeide med ulike grupper, de får et åpnere miljø på arbeidsplassen, de tar mer ansvar og viser en mer aktiv rolle i læringsarbeidet på arbeidsplassen. Videre blir de inkludert i et nettverk, og blir flinkere til å bevisstgjøre sine medarbeidere. Hun ser det som vesentlig at aksjonslæringen har en form der en gruppe jobber sammen i forhold til spørsmål rundt handling og læring fra praksis, det er nødvendig at gruppen møtes jevnlig og at det er tid til refleksjon og spørsmål i hverdagen. Hennes ”oppskrift” for at ledere skal lykkes godt med aksjonslæringen, er å innføre læringen i grupper på 6-8 personer. Det er nødvendig at gruppen forplikter seg til arbeidsmåten, at det er tillit blant deltakerne, at det settes av tid til arbeidet, at man får støtte, blir utfordret, våger å ta sjanser, og humor i arbeidet er også vesentlig (ibid:292). Hun mener aksjonslæringsformen går galt dersom ledere ikke støtter arbeidet, dersom det er uprofesjonelle gruppeledere, dersom det ikke settes av nok tid, dersom deltakerne ikke forplikter seg til arbeidet og at deltakerne ikke er fra samme nivå i organisasjonen. Dessuten dersom det bare er handling og ingen læring i gruppen, eller at gruppen utvikler seg til en koselig ”prateklubb” der en ikke tørr å være kritisk eller utfordrende nok (ibid:286). Hun har sett på hva slags utbytte aksjonslæringen har for lederne i ulike organisasjoner. Hun ser da at ledere i handlingsorienterte organisasjoner verdsetter mest det de kan se og observere, mens ledere i utviklingsorienterte organisasjoner verdsetter personlig utvikling vel så høyt som konkret handling (ibid:231). Vi vet at kulturen og lederstil varierer fra skole til skole. Flere forskere hevder skolen generelt sett preges av handling og planlegging ut fra et kort perspektiv, eller at lederne opplever en oppstykket hverdag (Hargreaves 1996, Møller 1996, Berg 1999) Men skolens mål er læring og utvikling, ikke bare for elevene men også for de som arbeider i skolen. Dersom Weinsteins resultater lar seg overføre til

en norsk skolehverdag, ville en kunne tro at ledere som jobber for en lærende skole har et godt redskap i å sette læring i system gjennom aksjonslæring.

Grøterud og Nilsen (Grøterud og Nilsen 2001) er opptatt av at aksjonslæring kan være en strategi som forsterker det skolebaserte utviklingsarbeidet, ettersom fokus på læringsprosessene ligger så nært opptil lærernes praksis. De har imidlertid erfart at skolene må bli bedre til å dokumentere arbeidet sitt. Skriftligheten av læringsarbeidet vil gjøre det mer synlig i organisasjonen, og vil være en forutsetning for erfaringsdeling på skolen. De ser lederen som sentral i å legge forholdene til rette for aksjonslæring og finne prosedyrer for fellesgjøring av erfaringer og kunnskap dersom strategien skal kunne bidra til fornyelse og læring. Dette er i tråd med de som vektlegger den kollektive begrepsstrategien i veilednings- og læringsarbeid. Skal en kunne lære noe som har læringseffekt for skolen som organisasjon, må alle jobbe for å lære noe om det samme (Helle 2002). Grøterud og Nilsen (2001) peker på at for skoler som tar i bruk aksjonslæring er ofte teamene naturlig å ta i bruk til denne læringsformen. Samtidig er det sjelden ledelsen bruker teamet som en arena for ledelse. De hevder at dersom ledelsen har et program for læring i teamarbeidet, vil de kunne styrke kvaliteten på det pedagogisk arbeidet på skolen (ibid:164). De ser for seg at aksjonslæringen kan foregå på flere plan i en lærende skole. Skolelederen kan legge til rette for et felles fokus på aksjonslæringen, og læringsresultatene kan sammenfattes på skolenivå. Slik vil erfaringene kunne spres og hele personalet delta i læringen. Teamene kan også selv sette fokus ut fra egne behov og interesser på klassenivå. Rektor må kunne gå inn som samtalepartner og kritisk venn der det er nødvendig, og støtte og veilede lærernes egen læreprosess (ibid:170). Grøterud og Nilsen mener imidlertid at få skoler har en gjennomtenkt strategi for hvordan de kan nyttiggjøre seg kunnskapene personalet utvikler utover den enkelte lærers undervisning (ibid:158). De er derfor opptatt av at skolelederne har ansvaret, tilrettelegger og leder kollektive læringsprosesser. Deres erfaringer er at skoleledere vil, men ikke får det til i praksis (ibid:159). De mener det kan komme av den tradisjonelle læringskulturen som finnes i mange skoler, og som jeg har vært inne på tidligere. Slike oppfatninger går ut på at lederen skal legge til rette for lærerens arbeid, og ikke opptre som læringsledere. De hevder imidlertid dette bildet er i ferd med å endres, og i den forbindelse mener de skolelederen i fremtiden må jobbe med at utviklingsarbeid blir en integrert del av skolens daglige liv.

Personalet må også i større grad bli subjekter i utviklingsprosessene. De mener aksjonslæring kan være kjernen i en utviklingsorientert, lærende skole. Det virker som om Grøterud og Nilsens (ibid) erfaringer tilsier at skoleledere har mye å jobbe med for å få til aksjonslæring i praksis, men at en slik strategi er ønskelig fra deres side i en lærende fremtidsrettet skole. Grøterud og Nilsen er opptatt av begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring hentet fra Argyris og Schön (1978). De

mener skolelederne må streve mer mot at kvaliteten i læringsprosessene på skolen må ligge nærmere dobbelkretslæring slik at læringen fører til fornyelse og utvikling i forhold til tidligere praksis (Grøterud og Nilsen 2001:173). De har erfart at det er vanskelig å vedlikeholde læringsprosesser i skolen, og de begrunner det med at skoler har vanskeligheter med å prioritere læringsarbeidet, tidsbruken kommer fort i konflikt med det daglige praktiske arbeidet, grunnlagsarbeidet i aksjonslæringsoppleggene er for svake og lærerne har ikke eiendomsfølelse til arbeidsformen (op.cit). Det kan virke som om de med dette mener det i skolen er for mye enkelkretslæring i utviklingsarbeid, der hensikten er mer å oppdage mangler og å rette opp feil. Gjeldene praksis vil da bli bedre, men utviklingen i skolen går heller ikke videre med en slik tilnærming.

For å kunne få til dobbelkretslæring, er det bla. nødvendig å se på nåværende praksis med kritiske øyne. Dette er ikke alltid like enkelt å få til dette i læringsarbeidet, selv om man i utgangspunktet ønsker en slik kritisk refleksjon. Skolelederne i et av Møllers (Møller 1996) prosjekter var enige i forkant om ikke bare å gi hverandre positive tilbakemeldinger og støtte. De så at det var nødvendig å tørre å konfrontere hverandre i gruppen for å kunne utvikle seg og se nye sider ved situasjonen. I praksis førte konfrontasjoner, utfordringer og spørsmål fra de andre skolelederne gjerne til forsvarsmekanismer eller følelser som ble vanskelige å håndtere for skolelederne (ibid:195). Møller setter søkelys på at gjennom grunnutdanningen var skolelederne sosialisert til å tro at barn og voksne utvikler seg primært gjennom positive tilbakemeldinger. Det opplevdes også vanskelig i praksis å stille flere kritiske spørsmål bl.a. fordi det er vanskelig å forutsi hva som ville kunne bidra til utvikling. Ferm (Ferm 2002) mener om dette at man må trene seg på å stille kritiske eller utfordrende spørsmål i skolen, fordi man ofte er for rask til å komme med kontant støtte, kritikk eller råd uten å utfordre til refleksjon i en veiledningssituasjon. I de skolelederprosjektene han har ledet i Sverige har de god erfaring med en gruppeleder som stopper diskusjonen i gruppen dersom for eksempel kritikken i konfrontasjonen går for langt eller dersom det er tydelig at personen som har sin problemstilling i fokus virker ille berørt på noen måte. Møller og Ferm (Møller 1996, Ferm 2002) viser dermed at den "kritiske venn" rollen er utfordrende, både for kolleger og for en utenforstående aksjonsforsker. Balansegangen mellom konfrontasjon og støtte kan være vanskelig. Tiller (Skolevesenet/Tiller 2002) setter fokus på at spesielt skriftlige refleksjoner, som for eksempel logg, kan oppleves som en blottleggelse og da er det viktig å ha tillitt til de andre "kritiske vennene" og til hvordan dokumentasjonen skal brukes. Skolekulturen er preget av handling og planlegging ut fra et kort perspektiv. Selv en ekstern aksjonsforsker fanges av kulturen, av tidsperspektivet og de relasjonelle forholdene. Dette kan gjøre at den kritiske refleksjonen ikke blir fri nok fra handlingstvungen i praksis (Møller 1996).

På tross av utfordringene oppsummerer Møller prosjektet med at deltakerne uttrykte selv de hadde lært mye om veiledning. De mente det var avgjørende å ha en utenforstående med både praktisk og teoretisk kompetanse som støtte. Det viser seg også å være vesentlig at ledere på kommunenivå engasjerte seg i denne måten å lære og å utvikle skolen på (jf. Madsen 2000). Mange i Møllers studie (1996) hadde tatt i bruk læringsstrategien i forhold til eget personalet, og noen av lederne mente endringer i praksis kunne spores tilbake til denne måten å jobbe på. Lederne ble tryggere i egen lederrollen, og flere ønsket mer kompetanse i pedagogisk teori. Møllers prosjekt tok utgangspunkt i hvordan skolelederne opplevde sin praksis. Hun poengterer at deres "uttalte teori" ikke nødvendigvis stemmer overens med medarbeidernes oppfatning av ledelsens praksis og endringer de viser til. Slik kan det ikke sies med sikkerhet at denne formen å jobbe på førte til bedre kvalitet i skolene. Imidlertid virker alle jeg har referert til her enige om at aksjonslæring som læringsform kan bidra til økt kvalitet i praksis, og at det er et viktig bidrag til skoleutvikling for fremtiden.

KAPITTEL 5: OPPSUMMERING AV TEORIEN OG FORVENTNINGER TIL EMPIRI

Ut fra ulike teorier og forskning har jeg vist at hvordan skolelederen arbeider og reflekterer for å utvikle kvalitet i form av en lærende skole, i praksis er avhengig av en rekke forhold og varierer derfor i stor grad. Spørsmålet er komplekst. Hva som blir gjort varierer blant annet i forhold til skolelederens bakgrunn, lederidentitet, lederens teoretiske- og praktiske erfaring, lederens- og lærernes læringssyn og forventninger til den pedagogisk ledelsen, i tillegg til de endringsstrategier og utviklingstiltak ledelsen og skolen prioriterer og skolens kultur for læring. Det er derfor også vanskelig å trekke generelle slutninger om hva skoleledere gjør og hvordan de reflekterer i forhold til det temaet jeg har valgt å fokusere på. Noen gjør mye på ett område, mindre på et annet osv. Forskere og forventninger til skoleledelsen fokuserer også mye på hvordan ledere burde praktisere, og mindre på hva som faktisk skjer i praksis. Av den grunn velger jeg å oppsummere teorien i en tabell der jeg har vektlagt hvordan skoleledere ut fra den drøftede teorien og statlige forventninger til skoleledelsen ideelt sett burde arbeide med kvalitetsutvikling gjennom pedagogisk ledelse i en lærende skole. Den ideelle, muligens utopiske, skoleleder i modellen, vil bli brukt i forhold til drøftingen av de funnene jeg selv har gjort og lederpraksis jeg har vist til fra andre forskeres undersøkelser i praksisfeltet. Tabellen tar utgangspunkt i noen områder skoleledere bør forholde seg til i dette arbeidet. Disse områdene vil jeg bruke som ramme for å måle min egen empiri opp mot.

5.1 Oppsummering av teorigrunlaget:

Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse i en lærende skole:		
Oppsummering av teoretisk grunnlag og forventninger til "ideel skoleledelse" i forhold til tema. Områder jeg vil diskutere egen empiri ut fra.		
1) Hva ledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og læringskultur (jf.kap.2):	2) Hvorfor ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole(jf. kap.3):	3) Hvordan ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole (jf.(kap.4):
<p>Kvalitetsutvikling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definere kvalitet i forhold til en visjon, mål for skolen og utvikling på egen skole <p>Lederrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kritisk reflektere over egen rolle, lederidentitet, 	<p>Læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap om læringsteorier - Samarbeid og felles læring med bakgrunn i et situert læringsperspektiv - Produktiv ped. ledelse 	<p>Velge strategi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selvkritisk prosess - Mål: lærende skole i utvikling <p>Læringsfellesskap, samarbeid og dialog:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fremme "løfte i flokk" mentalitet - Oppmuntre og sette i gang

<p>egen praksis, egen skolekultur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legge tilrette for systematisk kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen <p>Pedagogisk ledelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avklare egen rolle, forventninger - Ta aktivt del i ped. utv.arbeid - Rolle som læringsleder <p>Skolekultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utnytte handlingsrom - Benytte endringsstrategier - Mål: harmonisk innovasjon (ingen konstant tilstand) 	<p>Lærende organisasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap om egen skole - Kunnskap om felles læring og læringsprosesser - Mangfold av læringsforhold <p>På bakgrunn av kunnskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ta hensyn til struktur og kultur i utv. arbeid - Sette i gang: Metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen - Se endring som en vedvarende prosess - Helhetlig utgangspunkt for organisasjonslæring - Livslangt læringsperspektiv 	<p>systematisk kollektiv refleksjon, prioritere tid og rom til kritisk refleksjon over praksis</p> <p>Vurdering som strategi: f.eks skolebasert vurdering:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurdere praksis - Delegere ansvar: Eierforhold og medinnflytelse - Tørre å vurdere dypkultur/reelle problemstillinger - Sikre metodekompetanse <p>Refleksjon som strategi: f.eks aksjonslæring, kristiske venner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kritisk reflektere over praksis - Systematisk, forpliktende refleksjon - Handling/løsningsfokusert - Utfordrende, mål: læring
<p>Områdene påvirker hverandre og er avhengige av hverandre</p>		

Figur 5.1

Teoriens ideelle skoleleder finnes ikke, og teoridelen og andre forskeres empiri forteller meg at jeg kan forvente et variert bilde i egen empiri. Jeg vil bruke områdene i figur 5.1 som utgangspunkt for å diskutere min egen studie ut fra, men jeg er nødt til å korrigere forventningene til egen empiri med utgangspunkt i at teorien og forventningene jeg har referert til viser at bildet er svært variert i praksis i forhold til de områdene jeg vektlegger å sette fokus på.

5.2 Forventninger til egen empiri:

<p>Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse i en lærende skole:</p>
<p>Oppsummering av empiri jeg har vist til og forventninger til egen empiri i forhold til tema:</p>
<p>1) Hva ledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og læringskultur?:</p> <p>I forhold til <i>kvalitetsutvikling</i> forventer jeg at skolelederne har en oppfatning av hva kvalitetsutvikling innebærer for egen skole. Det er spesielt prosesskvaliteten i forhold til det pedagogiske lederarbeidet jeg er opptatt av å finne ut noe om. Jeg forventer å finne at skolelederen definerer kvalitet i form av en visjon, mål for skolens virksomhet og utviklingsarbeid. Disse målene forventes derfor å være skrevet ned i skolens planer. Jeg forventer</p>

en sammenheng mellom skolelederens bruksteori (lederens beskrivelse av praksis) og skolens uttalte teori (nedskrevet i planer m.m.). Jeg forventer også i forhold til utvikling av mål at det finnes prosesser i organisasjonen som kan ses som dobbelkretslæring (jf Argyris&Schøn, kap. 3. i oppg.), og ikke bare justering av eksisterende praksis. Jeg antar likevel i forhold til drøftet teori om læring i skolen at mange læringsprosesser har en form av enkelkretslæring. Jeg har også drøftet total kvalitetsledelse med fokus på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk som strategi skolelederen kan ta i bruk i kvalitetsutviklingsarbeidet. Jeg antar ikke at skolelederne bevisst bruker denne strategien, men ut fra statlige forventninger til skolelederens pedagogiske lederarbeid forventer jeg at skolelederne fokuserer på disse dimensjonene i arbeidet sitt.

I teoridelen viste jeg til andres empiri om *lederrollen* som viste at skoleledere ønsker tid og rom til å reflektere over egen praksis og skolekultur. Imidlertid bruker skoleledere generelt lite av tiden sin til dette. Skolens tradisjon har videre hatt lite tradisjon for systematisk kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen, noe som blir sett på som en forutsetning for lærende skoler. En del skoleledere har satt dette mer i system de siste årene. Jeg antar at min studie viser at skolelederne i den kommunen jeg undersøker er på linje med dette. Jeg vil forsøke å finne frem til hvordan de reflekterer, f.eks. hvilke former eller fora de bruker, og hvordan de arbeider for å sikre samarbeid som kan føre til læring. Jeg antar at det blir nødvendig å forsøke å få frem noe av deres praktiske tause kunnskap.

Studier jeg har vist til viser at mange skoleledere har en uavklart rolle og forventninger i forhold til deres *pedagogiske ledelse*. Skoler har ulik kultur for hva læring og pedagogisk ledelse innebærer, og arbeidet med kvalitetsutvikling varierer dermed i samme grad. Jeg har lagt et relasjonelt lederperspektiv til grunn, og i forhold til pedagogisk ledelse forutsetter dette at skolelederne delegerer ledelse når det er hensiktsmessig. Imidlertid forventer jeg at balansegangen mellom å lede selv, og å delegerer kan oppleves vanskelig. Skolens tradisjon har vært skoleledere som administratorer som ikke blander seg vesentlig inn i det pedagogisk arbeidet. Jeg har vist til studier som viser at mange skoleledere er pedagogiske ledere i tråd med statlige forventninger. Jeg forutsetter at lederne driver pedagogisk ledelse, men jeg forventer, slik empirien jeg har drøftet viser, at det er store forskjeller på hvordan skolelederne utøver dette arbeidet og hva de legger i pedagogisk ledelse. Jeg antar også at flere av skolelederne til tider opplever at lærerne ikke ønsker innblanding i det pedagogiske arbeidet, slik tradisjonen har vært. Jeg antar at dersom skolelederne bevisst forsøker å jobbe med rolleavklaring, forventninger, holdninger osv i forhold til utviklingen av en lærende skole, vil det kunne bli lettere å

gjennomføre endringsstrategier i egen skole. Dette forventer jeg videre på sikt vil kunne føre til at den rådende læringskulturen vil kunne bli mer i harmoni med skolelederens pedagogiske ledelse og ledelsens ønskede retning for skolens kultur for læring. For å finne ut noe om denne antakelsen, forventer jeg å måtte få frem ledelsens refleksjoner og tause kunnskap.

Skoleledere møter en rekke utfordringer i *skolekulturen* i forhold til å utvikle en lærende skole. Skolekulturer varierer i stor grad, og skolelederens tilnærming til endring kan være i konflikt eller harmoni med den rådende kulturen. Noen skoleledere klarer å benytte endringsstrategier og utnytte handlingsrommet slik at kulturen utvikles, mens andre har en tilnærming som er mer passiv i forhold til endring og utvikling. Jeg er interessert i å finne ut hvilke endringsstrategier skolelederne tar i bruk for å kunne påvirke kulturen, og antar at det er mye av de samme strategiene som ledere i andre organisasjoner bruker (jf Schein, og Bang, kap. 2 i oppg). Skolelederne i min studie kommer fra skoler i samme kommune. Det vil være interessant å se om skoleledernes tilnærming til utvikling av en lærende skole varierer i stor grad innenfor samme kommune. Jeg forutsetter imidlertid at forutsetningene er ulike, og forventer dermed å finne skoleledere som beskriver ulike prioriteringer og tilnærminger til endring i forhold til utvikling av læringskulturen på skolen.

2) Hvorfor ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole?:

I skolelederens arbeid med å utvikle en lærende skole, vil prioriteringer og læringsprosesser gjenspeile lederens syn på *læring*. I den drøftede teorien kom det frem at det er viktig skoleledere har oppdatert kunnskap om kollektive læringsprosesser for å kunne utvikle en lærende organisasjon. De fleste skoleledere har ingen formell lederutdanning, og det er ofte mange år siden de fikk formell utdanning i pedagogisk teori. Jeg har vist til empiri som forteller at enkelte skoleledere holder seg oppdatert i pedagogisk teori, men ut fra funnene jeg har vist til virker det som om det er veldig tilfeldig hva skoleledere kan om læring og det er lite rom for drøfting av pedagogisk teori i hverdagen. Jeg har valgt å legge vekt på et sosiokulturelt syn på læring som vil innebære en rekke konsekvenser for skolelederens pedagogiske ledelse. Konsekvensene av dette læringsperspektivet forutsetter skoleledere som fokuserer mer på læring i et praksisfellesskap enn på læring på individnivå, altså læring i en sosial kontekst direkte knyttet til praksissituasjoner. Dette innebærer skoleledere som legger til rette for informasjon, samhandling, samarbeid, for tilgang til situasjoner å dele kunnskap i, for å lære av hverandre og prøve ut i praksis. Man forventer da en produktiv tilnærming til læring i motsetning til reproduksjon av kunnskap. Jeg har vist til empiri som viser at de fleste skoleledere har en vedtaksorientert eller opplæringsorientert tilnærming til læring der læring ofte foregår utenfor kontekst. Et sosiokulturelt læringsperspektiv forutsetter skoleledere som er mer prosessorientert og legger til

rette for læring i en praktisk kontekst. Jeg antar de skolelederne jeg studerer viser lignende tilnærminger til læring som funnene jeg har vist til, men antar ut fra statlige forventninger til skoleledere at enkelte av dem, i hvert fall i enkelte tiltak, har en mer prosessorientert tilnærming til læring.

Teori og forventninger til skoleledere, forteller oss at skoleledere som skal utvikle en lærende skole vil måtte kunne noe om *lærende organisasjoner*. Skoleledere som skal utvikle en lærende skole forventes å samle kunnskap om organisasjonen gjennom en undersøkende holdning til skolens praksis, det forventes at lederen legger til rette for og forventer en lærende kultur, lederen må derfor ha kunnskap om læring og organisasjonslæring, det er nødvendig å vite når enkelkrets- og dobbelkretslæring er hensiktsmessig i tillegg til at skolelederen må arbeide for samsvar mellom bruksteori og uttalt teori. Skolelederen må videre være opptatt av både individuell og kollektiv læring, å se struktur og kultur i sammenheng, et livslangt læringsperspektiv og se på endring som en vedvarende prosess. Praksis jeg har vist til i teoridelen viser at skoleledere har mye å hente i forhold til å undersøke egen praksis med læring som mål. Skoleledere som skal utvikle en lærende organisasjon, bør bli flinkere til å lære av praksis. Dette forutsetter at skoleledere setter i gang systematisk arbeid med læring av praksis. Det er svært ulikt hvordan dette gjøres, og selv om læring kanskje er målet viser forskning jeg har vist til at en ikke alltid kan si at det er skjedd en reell læringsprosess eller endring. Mye læringsarbeid skoleledere legger til rette for har mer form av enkelkretslæring enn dobbelkretslæring. En del skoleledere er også mer opptatt av stabilitet enn endring, selv om dette også varierer. Jeg antar at for mitt utvalg av skoleledere vil jeg se lignende forhold. At arbeidet varierer, at de kunne ha mer å hente ved å arbeide mer systematisk med vurdering og læring i forhold til egen virksomhet. Jeg antar at de er opptatt av å utvikle en lærende skole i tråd med forventninger, men jeg er ganske sikker på at hva en lærende skole innebærer for de ulike lederne varierer i stor grad. Jeg antar også at skoleledere som har en del kunnskap om læring og organisasjonslæring er mer opptatt av slike læringsprosesser enn de som ikke har like mye kunnskap.

3) Hvordan ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole?:

Skoleledere forventes fra statlig hold å utvikle et *læringsfelleskap og samarbeid og dialog* i organisasjonen. Dette skal være med på å utvikle en lærende kultur. Enkelte skoleledere fremmer ”løfte i flokk” mentalitet, men mange skoleledere lar lærerne fortsatt være mye i fred i forhold til sine klasser, fag, timer og pedagogiske praksis. En sosiokulturell tilnærming til læring som jeg har lagt til grunn, forutsetter samarbeid og læring knyttet til situasjoner i et praksisfelleskap. Skoleledere må derfor sette systematisk samarbeid i system, de må legge til rette for læring i praksissituasjoner og oppmuntre til dialog og refleksjon over praksis. Forskning jeg har vist til

viser at det har blitt mer samarbeid i skolen de siste årene, men kurstradisjonen holder stand og fremmer ikke det å lære i et fellesskap. Kollegaveiledning har økt, men skoleledere generelt har mer å hente når de skal utvikle lærende skoler i forhold til å legge til rette for læring i praksis. Jeg forventer å finne mye av det samme. At skolelederne har jobbet for å legge til rette for mer samarbeid, men at det er ulikt hvor langt de har kommet når det gjelder å lære av hverandre i praksis. Skolelederne selv deltar jevnlig i aksjonslæringsgrupper, og jeg antar at dette gjør at de ser læring i praksis som viktig. Det vil derfor være spennende å se hva de har gjort på egen skole for å fremme dette, eller hvilke tanker de har om hvordan de ønsker å få til læring i praksis.

Studier jeg har vist til viser at noen skoleledere *velger bevisste strategier* for å utvikle skolen. Noen lar tilfeldighetene råde, andre starter med for mye på en gang slik at organisasjonslæring blir vanskelig. I teorien jeg har drøftet er de skolelederne som lykkes best, de som velger bevisste utviklingsstrategier og klarer å befestе disse i organisasjonen. Utviklingsstrategien en del skoleledere jobber med for å utvikle lærende skoler er blant annet skolebasert vurdering, ulike samarbeidsgrupper, kollegaveiledning og aksjonslæring. Jeg forventer at strategiarbeidet for å utvikle lærende skoler, vil variere i samme grad for skolelederne jeg fokuserer på. Jeg synes det vil bli interessant å se om jeg finner at ledere som beskriver utvikling av læringskulturen som vanskelig, som kanskje har en konfliktfylt tilnærming til læring i forhold til den rådende kulturen, også velger strategier tilfeldig eller gjør for mye på en gang. Jeg forventer at de som velger å fokusere på enkelte strategier, og som i tillegg vurderer arbeidet med disse strategiene, vil kunne ha prosesser som kan ses som dobbelkretslæring og læring for skolen.

Et stort flertall skoleledere tar i bruk skolebasert vurdering eller andre former for *vurdering som strategi* i skoleutviklingen. Studier jeg har vist til viser at skolelederne har et forbedringspotensiale i vurderingsarbeidet i forhold til metodekompetanse og i forhold til å gi medinnflytelse og sikre eierforhold til vurderingen. Det er også sjelden skolelederne vurderer skolens dypkultur, og studiene jeg har vist til kritiserer skolelederne for å være for engstelige for å ta tak i eventuelle konfliktområder. Dersom en ikke tørr å vurdere aktuelle forbedringsområder, kan det diskuteres om en kan snakke om reelle læringsprosesser. Jeg forventer at skolelederne jeg intervjuer bruker vurdering for å utvikle skolen, og jeg antar at jeg vil finne lignende forhold som jeg har vist til. Jeg håper imidlertid også å få frem skoleledernes refleksjoner i forhold til mer uformelle vurderinger eller avveininger de gjør i det daglige arbeidet for å utvikle en lærende skole. Jeg antar slike vurderinger og prioriteringer også vil vise hvordan skolelederne arbeider for å utvikle en lærende skole.

Enkelte skoleledere tar i bruk *refleksjon som strategi* i utviklingsarbeidet. De fleste skoleledere vurderer refleksjon som veldig viktig, men prioriterer lite tid til dette i hverdagen. For de som har satt refleksjon over praksis i system, kan den ta ulike former som for eksempel kollegaveildning, aksjonslæring og kritiske venner. Målet er å se kritisk på praksis med læring i fokus. Forskning jeg har vist til viser at refleksjon over praksis i ulike varianter kan være en god strategi for skoleledere å ta i bruk for å utvikle en lærende skole. Altfor få gjør dette i praksis, og de skolelederne som gjør det opplever ofte at de får mye læring ut av arbeidet. Forskere er uenige i hva som skal til i forhold til refleksjon for å kunne snakke om reelle læringsprosesser, men de fleste virker enige om at refleksjon over praksis er nyttig. Jeg forventer at få av skolelederne har satt i gang læringsprosesser i skolen gjennom refleksjon som strategi. Likevel har jeg en antakelse om at der opptatt av dette da de selv er med i aksjonslæringsgrupper. Jeg forventer at de skolelederne som har mye kunnskap om refleksjon som læringsstrategi, er mer positive eller bevisste denne strategien enn de som ikke kan så mye om dette. Det blir derfor viktig at jeg forsøker å finne ut hva de kan om dette eller hvilke tanker de har om refleksjon som læringsstrategi, og ikke bare fokusere på det de gjør helt konkret per i dag.

Figur 5.2

KAPITTEL 6: METODE

Dette kapittelet vil ta for seg hvordan jeg har valgt å samle inn og bearbeide data i forhold til problemstillingen. Jeg har hovedsak basert mine undersøkelser på kvalitative intervjuer med skoleledere fra seks skoler i samme kommune, men har også brukt noe skriftlig dokumentasjon fra staten, kommunen og de utvalgte skolene som støtte og forundersøkelse. Det er vesentlig med en slik drøftelse av forskningsmetode. Å drøfte metoden som er brukt er viktig for forskerens egen bevisstgjøring. Kvale (1996) omtaler intervjueren som en reisende som skal ut og oppdage verden og fortelle en historie når han vender tilbake. På veien har han støttet seg til en metode, som i ordets opprinnelse betyr ”en vei som fører til målet”. I tillegg til egen bevisstgjøring er en drøftelse av metoden viktig for at andre skal kunne gå inn i oppgaven å vurdere om mine funn og konklusjoner virker rimelige. Holme og Solvang (1996) understreker også at metode i seg selv bare er et redskap til å nå de målene en har satt seg i forhold til det en søker kunnskap om. Hva metode innebærer, kan være vanskelig å svare på da begrepet omfatter svært mye. Metodisk i oppgaven har jeg valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet. Hvorfor jeg mener denne metoden er mest hensiktsmessig, krever en kort forklaring.

6.1 Valg av metodisk tilnærming

”Hvis man gerne vil vide, hvordan folk forstår deres verden og deres liv, hvorfor så ikke tale med dem?” (Kvale, 1996, s.1)

6.1.1 Et kvalitativt forskningsopplegg

Problemstillingen min tar utgangspunkt i hvordan skoleledere arbeider og reflekterer i forhold til å utvikle kvalitet i skolen gjennom pedagogisk ledelse. Jeg ønsket å finne ut av hva aktuell forskning har vist om dette området. Derfor er den første delen av oppgaven en teoretisk del, som senere prøves i forhold til en empirisk undersøkelse med utgangspunkt i en kommune. Det å se på hvordan skoleledere arbeider og reflekterer i forhold til det å lede læringsprosesser, har med skolelederens praksis å gjøre. For å finne ut noe om dette må man finne ut noe om den reelle praksissituasjonen. Det i seg selv er en stor utfordring. Hvordan kommer man inn på en leders hverdag?

Vi vet at det er mange aktører som påvirker og blir påvirket av skolelederens praksis ovenfor sitt personale. Hvordan personalet ser på skolelederens praksis, vil kanskje være annerledes enn slik skolelederen selv opplever den. For ikke å snakke om hvordan skolesjefen, departementet med sine lover og forskrifter ville vurdere lederens praksis. Kanskje skulle man sett på sammenhengen

mellom dette arbeidet og elevenes eller foreldrenes opplevelser? Det er utenfor rekkevidde av denne oppgaven å involvere alle aktører som ville bli berørt i større eller mindre grad av en skoleleders praksis. Jeg hadde heller ikke den tilgangen til feltet. Jeg er dessuten ute etter å få vite noe om hva lederne selv sier, hvordan de selv opplever sin situasjon og sin hverdag på dette området. Jeg er ute etter kunnskap om og en dypere forståelse for skolelederes oppfatninger og deres strategier. Som jeg nevnte innledningsvis har jeg valgt å støtte meg til en kvalitativ metode for å nå mine mål. Kvalitative metoder søker å skape en dypere forståelse for problemområdet i fokus, og nærhet til kilden er derfor et kjennetegn. Å skape forståelse blir altså viktigere enn å prøve om dataene er generelt gyldige (Holme og Solvang 1996). Man kan si min empiriske undersøkelse vil begrense seg til å se på noen skolelederes subjektive oppfatning, og til det formålet finner jeg det hensiktsmessig å snakke med dem. Det kvalitative intervjuet er derfor godt egnet. Fog (1994:14) sier nettopp at formålet med det kvalitative forskningsintervju er ”..at fange subjektets/aktørens perspektiv på verden og hans kognitive og følelsesmessige organisation av verden..”.

6.1.2 Hermeneutikk:

I samfunnsvitenskapene søker man ofte å forstå meningsfulle fenomener som bl.a. handlinger, muntlige tekster, adferdsmønstre, verdier m.m. Gilje og Grimen (1999) setter fokus på at slike fenomener krever forståelse og fortolkning av mening. Forsøk på å lage en metodelære rundt slike problemer er knyttet til Hermeneutikken. Hermeneutikk er gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Ibid:143) Man kan sette likhetstegn mellom hermeneutikk og fortolkning. Ordene betyr det samme, og i sin ”..klassiske opprinnelse refererer de til gudenes budbringer, som hadde til oppgave å formidle de guddommeliges ønsker, på en måte som vanlige dødelige kunne forstå” (Philips 1992:2, fritt oversatt av meg).

Å intervju andre mennesker vil på en lignende måte innebære en fortolkning av det intervjuobjektene sier, og så forsøke å gjøre det forståelig for andre. Et konstruktivistisk syn på kunnskap innebærer at alle mennesker konstruerer sin egen virkelighet slik de ser den (Berger & Luckmann 1996). Min virkelighetsoppfatning i forhold til en situasjon trenger derfor nødvendigvis ikke være helt samsvarende med din oppfatning av samme situasjon. Forskeren må i en intervjusituasjon forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene selv. Slik at man strengt tatt, i følge Gadamer, kan si at en fortolkning alltid vil begrense seg til å vise til andre fortolkninger (etter Gilje&Grimen 1999). Kvalitative metoder baserer seg nettopp på forståelse, mening og fortolkning, selve essensen i hermeneutikk. Når jeg skal forsøke å forstå hvordan en leder på en skole tenker og arbeider med pedagogisk ledelse for å drive kvalitetsutvikling, må jeg være klar over at informanten fortolker ut fra sin organisasjon, sin sosiale og kulturelle bakgrunn.

En av utfordringene mine vil derfor være å kunne rekonstruere fortolkningene til mine informanter ved å knytte disse til teoretisk begreper.

Fortolkning innebærer alltid en viss risiko for at man misforstår intensjonen eller meningen med en uttalelse. En fare forskeren må være klar over i intervjusituasjonen er det Gadamer kaller forforståelse eller fordommer. Det handler om at når man nærmer seg et fenomen eller problem, vil man være preget av sin virkelighetsoppfatning. Forskeren går ikke inn i situasjonen som en fullstendig objektiv person uten egen bakgrunn, menneskesyn, verdier, oppfatninger og egne erfaringer. Det er nyttig å forsøke å bevisstgjøre seg i forhold til sin egen forforståelse, slik at den i minst mulig grad er styrende i intervjusituasjonen. På den annen side kunne man neppe gjennomført et kvalitativt intervju uten å ha denne kunnskapen og ideene om hva man ser etter. Forforståelsen er dessuten reviderbar i møte med nye erfaringer. En hermeneutisk tilnærming krever at man er bevisst forforståelsen, men i tillegg at man tolker ut fra at man har kunnskap om konteksten til fenomenet.

En hermeneutisk tilnærming til et fenomen, innebærer også å tolke fenomenet i forhold til konteksten det befinner seg i. "Den hermeneutisk sirkel" innebærer en kontinuerlig bevegelse mellom delene og helheten. Det skjer en vekselvirkning mellom mine meninger og ny innsikt jeg tilegner meg som et resultat av en stadig fortolkningsprosess. Den nye innsikten bidrar til å kaste lys over helheten, og det nye helhetsperspektivet vil på nytt kaste lys over delene. For meg som forsker vil dette si at jeg i møte med fenomenet kanskje vil endre min forforståelse, som igjen forandrer selve fortolkningen av fenomenet (Gilje og Grimen 1999). Utfordringen min i denne sammenheng blir å få innsikt i mine informanters egen opplevelse av hvordan de bidrar til å utvikle lærende organisasjoner og kvalitet i skolen gjennom pedagogisk ledelse. De må få komme til ordet ut fra sitt perspektiv, samtidig som jeg vil ha med meg mine egne praksiserfaringer og min teoretiske kunnskap som referanseramme.

6.2 Planleggingsprosessen

6.2.1 Kunnskap om kontekst

I planleggingen av intervjuguiden så jeg det som en utfordring å "treffe" informantene slik at de ville bli engasjert i temaet. Jeg så dette som en forutsetning for at informasjonen som kom frem ville være informativ og belyse problemstillingen. Å stille gode spørsmål krever kunnskap om konteksten informantene befinner seg i. Kvale (1996) er opptatt av å kjenne til forskningsfeltet for å kunne få overblikk. Han trekker en parallell til en navigatør som må kjenne kystlinjen for å kunne manøvrere.

6.2.2 Utvalg av informanter og tilgang til feltet

Et kvalitativt forskningsopplegg tillater metodisk å gå i dybden i forhold til et avgrenset antall informanter. Kvalitative intervjuer tar tid å gjennomføre og analysere, og en utfordring var å finne en balansegang mellom et materiale som var greit å håndtere og et utvalg som ville være interessant i forhold til bredde. Ettersom jeg var interessert i hva skoleledere gjør og hvordan de reflekterer i praksis på mitt valgte område, var det naturlig å lete etter et utvalg med ”vanlige” skoleledere. Med dette mener jeg at jeg er opptatt av å se virkeligheten slik den fortoner seg for skoleledere generelt. Ikke for ”elite” skoleledere fra skoler som ofte fremheves i norsk sammenheng som gode på et utviklingsområde, selv om jeg også har med en slik skole i utvalget.

Jeg kom i kontakt med en kommune gjennom studier og jobb, og skolesjefen ønsket meg velkommen til å gjennomføre intervjuer med skolelederne i kommunen. Det var derfor naturlig å begrense undersøkelsen min til denne kommunen. Jeg valgte den ikke ut fra andre kriterier enn tilgangen jeg fikk, og slik sett må det kunne sies å være en tilfeldig valgt kommune med et tilfeldig utvalg av skoleledere. Om intervjuene lar seg generalisere til et større utvalg er svært vanskelig å si noe om, men min oppfatning var i hvert fall at det ville være spennende å få frem det som var unikt i forhold til disse skolelederne i denne kommunen.

Det er 23 skoleledere i kommunen. Disse er fordelt på 10 grunnskoler hvorav 3 av disse er ungdomsskoler. I tillegg er det en skoleavdeling for uteskoler, som hovedsakelig er tilrettelagt for barn og unge med spesielle behov. Jeg ønsket å intervju skoleledere fra ulike skoler. Dette for å få spredning i intervjumaterialet, da jeg regnet med at det er visse kulturforskjeller fra skole til skole selv innen samme kommune. Et annet kriterium for å stille opp var at de skulle ha ansvaret for eller ta del i arbeidet med kompetanseheving for sitt pedagogiske personale, og ha engasjert seg noe på dette området. Det siste ut fra et ønske om at informantene skulle kunne ha mulighet til å kjenne seg igjen i spørsmålene, og kunne bidra med verdifull informasjon. Halvorsen refererer til Smith når han sier at i kvalitative intervjuer velger man informanter ut fra at man er opptatt av kvaliteten på informasjonen og at man derfor søker personer innenfor et sosialt system som har den beste kunnskapen (Halvorsen 1993).

Før intervjuprosessen valgte jeg derfor å gjøre en forundersøkelse i form av dokumentanalyse av alle skolenes årsrapporter og kommunens kvalitetsutviklingsplan. I tillegg satt jeg meg inn i statens føringer for kvalitetsutviklingen i grunnskolen, og aktuell forskning om skoleledelse og skoleutvikling. Jeg hadde også en uformell samtale med pedagogisk leder i kommunen som har ansvaret for kvalitetsutviklingen i skolesektoren. Dette omtaler Halvorsen (1993) som en

”snøballsutvalgsmetode”, når man fra en informant får oppgitt navn på informanter det kan være aktuelt å intervju. Ut fra denne forundersøkelsen fikk jeg noen holdepunkter i forhold til skolenes pedagogiske praksis, og valgte så ut en skoleleder fra seks ulike skoler. Med litt kjennskap til praksis er det lettere å stille gode spørsmål og velge informanter i forhold til de oppsatte kriteriene.

Kvalitative metoder, ofte pga. av et lite utvalg, kritiseres for at kunnskapen man oppnår ikke lar seg generalisere. Utvalgets størrelse er avhengig av undersøkelsens formål. For å sitere Kvale; *”Intervju så mange personer som det er nødvendig for å finne ut av det du har bruk for å vite”* (Kvale 1996:108). Han sier videre at i noen tilfeller trenger man et stort utvalg for å kunne si noe om hele befolkningen, i andre tilfeller er man opptatt av det særegne for ett menneske og da er denne ene person tilstrekkelig. Jeg ønsker å finne ut hvilke strategier skoleledere bruker og hvordan de tenker i forhold til å utvikle kvalitet gjennom å lede læringsprosesser. Jeg bruker forskning som støtte, men ønsker å eksemplifisere dette gjennom hvordan det er i en spesiell kommune. Her er det som nevnt 10 skoler, og jeg har valgt å intervju en leder fra 6 av disse skolene. Dette utvalget mener jeg vil være stort nok for å kunne si noe om skoleledelse i kommunen. Utvalget er samtidig så lite at jeg har mulighet til å gå i dybden, og følge opp intervjuene i etterkant dersom jeg trenger mer informasjon.

6.2.3 Subjektivitet og objektivitet:

Når en skal gjøre vitenskapelig arbeid, har objektivitet vært satt opp som et vesentlig ideal og et krav til arbeidsmetoden. Likevel har mange forskere og ulike vitenskapstradisjoner erkjent at objektiv og verdinøytral kunnskap ikke er fullt ut mulig. Holme og Solvang (1996) stiller et spørsmålstegn ved om samfunnsvitenskap i det hele tatt er mulig? I dette oppfatter jeg kritikken fra mer tradisjonell naturalistisk vitenskap, som etterstreber objektiv kunnskap og gjerne tradisjonelt sett har satt likhetstegn mellom objektivitet og sannhet. Holme og Solvang sier imidlertid at en i vitenskapen generelt foretar mange valg, og disse valgene har ofte utgangspunkt i ulike verdier som en legger til grunn. Man velger derfor å se virkeligheten ut fra et bestemt ståsted og kan ikke snakke om sannhet generelt. De konkluderer med at all vitenskap er normativ, at verdifri og nøytral forskning ikke finnes. Objektivitet må i stedet settes i sammenheng med *”..undersøkellesprosedyre, og til saklighet og åpenhet i framstillingen”* (ibid:307). Dette er en stor debatt mellom ulike vitenskapstradisjoner, som ligger utenfor rekkevidden av min oppgave. Jeg har derfor valgt å sette fokus på en argumentasjon som støtter mitt ståsted.

Kvale (1996) er blant annet en av de som kritiserer oppfatninger som hevder at det kvalitative forskningsintervju mangler objektivitet. Han hevder at det å forsøke å definere objektivitet i seg selv, vil bety og gi begrepet objektivitet et subjektivt preg. Dessuten kritiserer han at disse

begrepene blir satt opp mot hverandre som to motpoler. Kvale ser intervjuet som privilegert i forhold til at dialogen i intervjuet innebærer en intersubjektiv interaksjon på grunn av samtalen og meningsutvekslingen mellom intervjueren og intervjuobjektet. Han viser til Bernstein (etter Kvale 1996:74) som beskriver motpolene objektivismen og relativismen. Det førstnevnte standpunkt mener det eksisterer en objektiv virkelighet uavhengig av observatøren, og kun en måte å se denne virkeligheten på. Relativismen derimot har den oppfattelse at alle begreper om vitenskap, sannhet, virkelighet og godhet er relative i forhold til en ramme som for eksempel livsform og kultur. Bernstein viser til den hermeneutiske tradisjon som et forsøk på å komme ut av polariseringen mellom begrepene. I denne tradisjonen støtter man seg til en dialogisk sannhetsoppfattelse, der man søker sannhet gjennom rasjonell argumentasjon gjennom diskurs med andre. Språket blir da mediet, og språk er verken objektivt og universelt eller subjektivt og individuelt. Det er snarere intersubjektivt som er intervjuets styrke i følge Kvale.

Jeg ønsker å understreke at målet mitt er ikke å finne ut hva som er sann eller objektiv kunnskap og oppfatninger hos skoleledere generelt. Jeg tror heller ikke slik sann og objektiv kunnskap er mulig å oppnå i forhold til menneskelige verdier. For å sitere Fogs (1994) oppfatning av forskerens rolle i forhold til de mennesker han forsker på: *”Den forskningslogikk, der setter en absolut adskillelse mellem det udforskende subjekt og det udforskede objekt, er ganske enkelt ikke holdbar, når mennesker forholder seg til mennesker”* (ibid:144). Jeg synes det er svært interessant å få lov til å gå i dybden, å finne ut mer om hvordan noen ledere arbeider og tenker, uten å være opptatt av eller bundet til å generalisere funnene mine i stor skala. Metoden og funnene har helt klart derfor også en del begrensninger. Det er utgangspunktet for oppgaven, og jeg vil knytte min empiri opp mot teori for å kunne finne mer støtte til mine funn og i større grad kunne trekke slutninger. Når man bruker kvalitative studier må man være bevisst sin egen subjektivitet, noe jeg diskuterte som ”fordommer” under punktet om hermeneutikken. Ved ikke å være bevisst egne tanker, følelser, interesser og motiv i intervjuprosessen, kan dette gå utover reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen. For å sitere Fog igjen, så skal man *”bruge sin subjektivitet med det formål at oppnå en højere grad af objektivitet”* (ibid:107). Jeg håper i hvert fall å kunne få frem at på tross av begrensningene, vil informasjonen som kommer frem være interessant og si noe om problemområde. Om ikke mer, så i hvert fall i forhold til den virkeligheten eller livsverden jeg velger å sette fokus på.

6.3 Forskningsetikk:

Jeg har vært inne på at forskning ikke er verdinøytral. Utgangspunktet for all forskning som involverer mennesker, bør derfor være respekt for medmennesker. Å foreta dybdeintervjuer der

målet er å få personer til å utlevere sine oppfatninger, ta opp det de sier på bånd og bruke resultatene i etterkant, innebærer en rekke moralske og etiske hensyn. Jeg har selvfølgelig en egeninteresse av å få mest mulig informasjon ut av mine informanter. Det finnes likevel mange hensyn å ta. Fog (etter Fog 1994) viser til det Gadamer omtaler som ”etisk persepsjon”, som er et begrep om de overveielser vi må gjøre oss, om hva som er rett å gjøre i en gitt situasjon. Det handler om å ikke være blindet av følelsesmessig egeninteresse dersom man i intervjusituasjonen oppfatter at man overtrer en intervjupersons grenser for hva han vil snakke om eller dersom våre ord virker støtende på personen. Fog diskuterer etikkregler og viser blant annet til ”Etiske Principper for Nordiske Psykologer” (1989, etter Fog 1994), der det sies at forskeren må foreta en vurdering om datainnsamlingen eller resultatene eventuelt kan ha ”*utilsigtet og negativ effekt*” for de som deltar i undersøkelsen. Det vises til at det faktisk ikke er mulig å regulere en forskers arbeid kun med formelle regler om etikk og moral, fordi det avgjørende blir til sist ”*den enkelte psykologs etiske bevidshet, ansvarsfølelse og faglige kompetance*” (Fog 1994:197). Det er derfor viktig å ha i tankene at etiske vurderinger og refleksjoner bør følge meg i hele forskningsprosessen. Kvale (1996) setter opp fire spesielt viktige kriterier man må ha i tankene når det gjelder forskning der mennesker er involvert: *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle*.

Informert samtykke innebærer at de som skal delta i undersøkelsen er informert om det generelle formålet med undersøkelsen, og om eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. Det kan være en vanskelig balansegang mellom å gi for mye informasjon, og det å utelate informasjon som kan være av betydning for deltakerne. I mitt tilfelle var skolesjefen og pedagogisk leder for kompetanseheving i kommunen velvillige til at jeg kunne bruke skolelederne i kommunen som mitt utvalg i undersøkelsen. De ble nærmere informert ved at de fikk se problemstilling og prosjektbeskrivelse. Skolesjefen informerte skolelederne om mitt oppgavearbeid på en samling for skolelederne, og sa hun håpet de ville stille seg positive til prosjektet. Jeg sendte ut et brev til de aktuelle lederne der jeg kort skisserte områdene jeg ønsket å snakke om, og alle stilte seg positive til å stille opp.

Fortrolighet handler om konfidensialitet, at man ikke skal offentliggjøre private data fra undersøkelsen som kan spores tilbake til intervjuobjektene. Slike data kommer i mitt tilfelle frem av intervjuene, dokumentene og de mer uformelle samtalene jeg har hatt. Jeg har anonymisert navnet på kommunen, skolene og intervjuobjektene. Dette ble avklart med intervjupersonene på forhånd. Det ligger i følge Kvale (1996) en konflikt her mellom etiske krav om fortrolighet og prinsipper for vitenskapelig forskning. Hvis man ikke vet hvem som har deltatt i undersøkelsen, er det vanskelig for andre å kontrollere resultatene. Det er derfor viktig å gi en del informasjon om

informantene uten å røpe deres identitet, slik at andre likevel kan lese noe ut av resultatene. Jeg kommer til å informere om noe om hva slags skole som er involvert, om skolelederens tanker, ideer, hverdagen slik de presenterer den og deres synspunkter. Imidlertid kommer jeg ikke til å oppgi noen navn eller informasjon som på noen måte kan spores tilbake til de aktuelle personene.

Konsekvenser betyr at risikoen for å skade intervjupersonene på noen måte, skal være så liten som mulig. Det innebærer det samme som Fog (1994) tar opp, at intervjuets åpenhet kan få intervjupersonen til å avsløre mer informasjon enn han egentlig er fortrolig med i etterkant. Her spiller forskerens sensitivitet ovenfor situasjonen inn. Jeg som forsker må vise hensyn i forhold til hvor langt jeg skal gå i min utspørring. Ettersom informasjonen heller ikke kan spores tilbake til intervjuobjektene, regner jeg det som lite sannsynlig at de kan føle seg utlevert overfor andre.

Forskerens rolle har å gjøre med at forskeren viser sensitivitet for å kjenne igjen etiske spørsmål og ansvarlighet i forhold til å handle korrekt i forhold til disse. Forskere har en avgjørende rolle som et viktig redskap i innhenting av informasjon. Det er også viktig at forskeren ikke identifiserer seg eller blir for sterkt knyttet til intervjupersonen slik at hun ikke kan bevare en profesjonell avstand.

6.4 Forundersøkelse

6.4.1 Dokumenter som kilde

Under vises en oversikt over hvilke skriftlige informasjonskilder jeg har satt meg inn i på forhånd. Generelt kan det sies om det skriftlige materialet fra skolene at det er en beskrivelse av skolens virksomhet, men gir i liten grad innblikk i hvordan det jobbes på skolen i forhold til personalets læring og utvikling. Noen nevner dette i større grad enn andre, og det er rimelig å anta at disse skolene har satt dette arbeidet mer i system enn det som er tilfelle for de andre. Skolenes årsrapporter var likevel ganske ulike med hensyn til tema i fokus. Dette styrket mistanken om ulike skolekultur og ledelse. Årsrapportene viser at fokuset er på elevenes læring innenfor ulike områder. Dette er skolens oppgave og i seg selv derfor et naturlig fokus, men ut fra dokumentene kan det virke som om forståelsen av å utvikle kvalitet gjennom de voksne i liten grad settes i sammenheng med fokuset på elevene.

Kvalitetsutviklingsplanene fra kommunen er i stor grad i tråd med statlige prioriteringer for kompetanseutvikling. Her er det derfor mye informasjon om tilbud til skolene i form av å utvikle kvalitet gjennom læring og utvikling for ansatte i skolen. Her kommer det klart frem hva det settes fokus på i kommunen i forhold til skolene. Læringen og utviklingen foregår gjennom kurs,

nettverksgrupper, aksjonslæringsgrupper, hospitering og veiledning. Planene viser til et høyt aktivitetsnivå og stor deltakelse fra skolene, slik at det her er mulig å lese hva skolene i kommunen prioriterer i form av læring og utvikling for de voksne. Det virker som om dette ”mellomleddet” på kommunenivå støtter og ivaretar skolens rolle i forhold til læring og utvikling for de voksne. De skriftlige dokumentene og den uformelle samtalen jeg hadde med leder for Pedagogisk Senter i kommunen, ga meg verdifull innsikt og forkunnskaper om hvordan skolene presenterer seg og prioriterer innenfor mitt temaområde. Generelt behandler skolens planer mitt problemområde i fokus rimelig overfladisk. Jeg så at det nå ble min oppgave å gå mer i dybden, å finne ut om det var mer under overflaten, enn det som kunne leses av dokumentene.

Skriftlig informasjonskilde:	Generelt innhold:
Kvalitetsutviklingsplan for NN kommune for 2002, 2003, 2004, 2005	Viser sterk sammenheng mellom statlige prioriteringer for kompetanseutvikling av skolens personale
Årsrapporter fra 2003-2004 for alle 10 skolene + uteskolen	Om skolens virksomhet – fokus på elevene. Generelt lite informasjon om hva som gjøres for å utvikle skolen som et lærende miljø gjennom de voksne.
De 6 utvalgte skolene: Ulike tilleggsdokumenter der disse fantes: - Sosial handlingsplan/ mobbeplan - Skolebasert vurdering	Om skolens virksomhet – fokus på hva som blir gjort i forhold til elevene. Generelt lite fokus på hva som gjøres for å utvikle skolen som et lærende miljø gjennom de voksne.

Skriftlige kilder brukt til forundersøkelsen

6.5 Datainnsamling i intervjuform

6.5.1 Det kvalitative forskningsintervju

Mitt mest sentrale datagrunnlag er intervjumaterialet. Å samtale med og få innblikk i hverdagen til representanter som berøres av problemstillingen, vil være en metode som erfaringsmessig sikrer god innsikt. Intervjuet som metode kan brukes både i kvantitativ og kvalitativ forskning. Man kan også basere seg på individuelle intervju eller gruppeintervjuer. En kvalitativ tilnærming baserer seg gjerne på en mindre strukturert intervjuform enn hva tilfelle er i kvantitativ forskning. Det kvalitative intervjuet kan igjen være semi/halvstrukturert eller ustrukturert (Kvale 1996, Judd, Smith & Kidder 1991). Flexibiliteten i et mindre strukturert intervju tillater intervjueren å gå mer i dybden i forhold til ulike synspunkter, verdier og holdninger hos respondenten. Den største ulempen kan være begrenset mulighet til å generalisere til et større utvalg. Målet mitt er å få en større forståelse for hvordan skoleledere arbeider og reflekterer i forhold til å oppnå større kvalitet på skolen gjennom å utvikle en lærende skole. En halvstrukturert intervjuform virker mest egnet til mitt formål. Jeg ønsker å sikre at jeg får dekket sentrale spørsmål, men ønsker i tillegg mest mulig dialog i samtalen og få mulighet til å gå i dybden der jeg finner noe interessant. Derfor, på tross av

utarbeidelse av en intervjuguide med en viss struktur, vil spørsmålenes rekkefølge og innhold tilpasses intervjupersonen og hva som kommer frem i samtalen. Jeg har valgt å bruke individintervju og ikke gruppeintervju. Dette ut fra et ønske om å komme mest mulig inn på personenes egne erfaringer, og fordi det viste seg gjerne å være en skoleleder på hver skole i denne kommunen som er tillagt mest ansvar for kompetanseheving på skolen. Jeg ønsker som sagt å bruke en hermeneutisk tilnærming der jeg tolker tekster i form av utskrevne intervjutekster og ulike dokumenter.

Hovedsakelig har jeg basert meg på Kvale (1996) og Fogs (1994) råd i forbindelse med arbeidet med intervju. Det Kvalitative forskningsintervju kan i følge Kvale defineres som *”et intervju, der har til formål at innhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblikk på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener”* (1996:19). Som forskningsmetode baserer intervjuet seg på en samtale, men denne samtalen har et klart formål og en struktur. Det er ikke en samtale mellom to likestilte parter, da det er forskeren som både definerer og kontrollerer situasjonen. Den viten forskeren får frem ved å samtale, vil være subjektiv. Men som nevnt, ved å være klar over begrensningene, mener Kvale med flere at nettopp intersubjektiviteten er intervjuets styrke. Holme og Solvang (1996) mener det kvalitative intervjuets styrke ligger i at undersøkelsessituasjonen ligger så nær opp til hverdagsituasjonen og samtalen. Denne intervjuformen tillater forskeren minst grad av styring med tankegangen i undersøkelsen.

Kvale skiller mellom det å være en minearbeider som graver etter kunnskap som allerede finnes begravet, og intervju som rundreise der forskeren er en slags veisøker som reiser rundt med åpent sinn med eller uten kart. Mitt utgangspunkt er en rundreise med kart. Jeg er åpen for det som måtte komme frem og er villig til å endre mitt perspektiv underveis, men har valgt å utarbeide en intervjuguide med visse kriterier for kvalitetsutvikling som jeg tar utgangspunkt i. Jeg har utarbeidet intervjuguiden ut fra hva aktuell forskning har fortalt meg, ut fra en idé om at problemstillingen er aktuell for skolelederne og ut fra en forventning om hvilket bilde intervjukandidatene vil gi meg av situasjonen. Samtidig ønsker jeg som sagt ikke å være så bundet til intervjuguiden at den begrenser meg. Mitt utgangspunkt er at jeg forventer at kulturen er noe ulik på de forskjellige skolene. Jeg vil måtte forholde meg til det intervjuobjektene sier, og hvilken retning samtalen tar. Det kan hende jeg ikke ender opp akkurat slik jeg hadde planlagt før start. Jeg håper ”reisen min” vil gi meg nyttig og spennende tilbakemelding!

6.5.2 Utforming av intervjuguide

Innledningsvis i kapittelet henviste jeg til Kvale (1996) og hans betoning av å ha viten om emnet før en begynner å stille spørsmål. Jeg hadde derfor lest mye teori, og avklart for meg selv hva jeg

ønsket å undersøke, hva slags litteratur jeg ville støtte meg til og dermed ut fra dette kunne jeg starte arbeidet med å utforme en intervjuguide. Jeg ønsket å se om den teorien om skoleledelse jeg valgte å støtte meg til ville være gyldig også for mitt utvalg, eller om disse lederne eventuelt har andre oppfatninger eller bruker andre strategier i tillegg for å utvikle kvalitet gjennom pedagogisk ledelse.

I Kvaales (ibid) designfase vektlegger han at forskeren må skaffe seg oversikt over hele undersøkelsen før intervjuene begynner. Dette begrunner han med at mer standardiserte undersøkelser har allerede metodologiske alternativer, for eksempel svaralternativer, innbygget i undersøkelsen. Ved mer ustandariserte metoder som intervju kan være, kan metodevalgene først dukke opp under selve undersøkelsen. Vi er igjen tilbake til at det var viktig for meg som forsker å skaffe meg en oversikt eller kunnskap om hva som er formålet. Jeg ønsket å utarbeide en intervjuguide der jeg strukturerte de ulike spørsmålene under ulike områder som dekker temaet mitt. Dette for å sikre at spørsmålene mine skulle være relevante i forhold til mitt problemområde, og ikke minst for å hjelpe meg selv til å strukturere tankene og spørsmålene mine. Likevel har jeg allerede nevnt at jeg ønsket å være åpen for å endre mine spørsmål underveis i forhold til den informasjon intervjupersonene ville bidra med. Spørsmålene i undersøkelsen er strukturert under følgende deltema:

- Ledelse og læringskultur i skolen
- Skolen som en lærende organisasjon – hva er skolelederens rolle?
- Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur

Relevant teori for problemstillingen har satt meg i stand til å bestemme deltema og formulere spørsmål til intervjuene. Etter anbefaling fra Kvale (1996) og Fog (1994) jobbet jeg med å sørge for at oppgavens ulike temadeler ble dekket i undersøkelsen. Jeg knyttet spørsmålene til følgende teorideler:

- Teori om ledelse, organisasjons - og læringskultur samt endringsprosesser
- Teori om læring/organisasjonslæring/lærende organisasjoner
- Teori om skoleutvikling og skolevurdering

Det kan være vanskelig å formulere spørsmål som dekker informasjonen jeg søker godt nok. Fordelen med intervju som metode, er at intervjuguiden kan revideres underveis i samtalen eller mellom intervjuene. For hvert intervju vil jeg få mer innsikt i hvordan metoden og spørsmålene mine fungerer. Fleksibiliteten i et halvstrukturert kvalitativt intervju gjør at det er lett å sørge for sammenheng mellom delene i tema. Intervjupersonenes svar vil påvirke spørsmålsstillingen, og intervjuguiden brukes derfor kun veiledende som en slags sjekklister for meg selv for å sikre at jeg

har dekket områdene jeg ønsker. Den er et redskap for å holde fast ved sentrale og relevante sider ved problemstillingen. Det intervjupersonen sier, kan komme til å endre mine spørsmål. Det vesentlige er at delene eller de ulike områdene som dekkes ses i forhold til helheten, dvs. mitt problemområde. Det virker hensiktsmessig å manøvrere seg frem ved hjelp av det Kvale (1996) kaller ”frigjort naivitet” fremfor å bruke ferdige tolkningsskjemaer og kategorier for å få frem den type datamateriale jeg søker.

6.5.3 Gjennomføring av intervju

I intervjusituasjonene er man ofte opptatt av at forskeren ikke skal komme med ledende spørsmål, som binder intervjupersonen til bestemte svar. Slike spørsmål ses ofte på som en mulig feilkilde, der forskeren kan få intervjupersonen til å bekrefte eller avkrefte sine standpunkter. Fog (1994) setter et søkelys på at ledende spørsmål er prinsipielt uunngåelige i den forstand at man alltid påvirker hverandre når man taler sammen. Generelt kan jeg vel si at jeg har forsøkt å stille spørsmål ut fra forskningsetiske kriterier. Jeg ønsket ikke å støte intervjupersonene på noen måte, eller la de få føle at jeg var ute etter et spesielt svar. Fog er videre opptatt av intervjuerens oppmerksomhet i intervjusituasjonen. Hun peker på hvor viktig det er å være oppmerksom mot:

- Innholdet av det som sies. Er det intervjupersonen sier nå relevant for oppgavens tema? Henger det sammen med tidligere uttalelser i intervjuet osv.?
- Måten innholdet uttrykkes på. Hvordan personen som intervjues bevisst eller ubevisst forholder seg til sin egen fortelling. Kanskje kroppsspråket, mimikken eller lignende signaliserer noe ved det som blir sagt?
- Prosessen og hvordan forskeren og intervjupersonen forholder seg til hverandre. Er stemningen god, er vi for fortrolige, påvirker jeg situasjonen i noen retning etc.?
- Mot seg selv og sine opplevelser og reaksjoner i forskningsprosessen. Blir man rørt? Virker det som kommer frem troverdig etc.

6.6 Bearbeiding

6.6.1 Fra tale til tekst

Fog (1994) viser til at i ordet intervju ligger det en dobbeltbetydning. Intervju henspeler på selve samtaleprosessen, men samtidig også på produktet av samtalene; nemlig utskriftene. Hun viser til at hermeneutikkens begrep om fortolkning bygger på en forståelse og fortolkning av tekster. Forskeren fortolker gjennom å være i en aktiv ”dialog” med teksten. Det er likevel en stor forskjell på å samtale med en person under et intervju og det å forholde seg i dialog til teksten, og Fog (ibid) understreker at forskeren må være bevisst denne forskjellen. For når du samtaler med en person er man en aktiv deltaker, og begge deltakere har mulighet til å gjøre endringer og å påvirke

prosessen underveis. Når man i etterkant tolker teksten, er samtalen avsluttet og dialogen med teksten kan sies å være en dialog forskeren har med seg selv og sine forestillinger av hva som står skrevet, av hvordan forskeren gjenkaller intervjupersonen og situasjonen. I motsetning til dialogen i en levende samtale, blir denne nå til en monolog eller dialog i symbolsk forstand. Forskeren har monopol på forståelsen av utskriften og dermed på å fortolke den andre og hans livsverden. Vi snakker igjen om forskningsetikk. Det er nå opp til forskeren å jobbe videre med materialet på en profesjonell måte. For å bruke Fogs ord: *”..båndoptagelser og udskrifter er gengivelser af et subjekt-subjekt forhold og kan ikke uden videre konverteres til et subjekt-objekt forhold”* (ibid:128). Jeg ser det som en stor utfordring å behandle dataene jeg innhenter slik at de yter intervjupersonene rett og bidrar med innsikt i problemområde.

Å skrive ut intervjuene var en stor jobb, men nødvendig, Jeg opplevde hvor utrolig vanskelig det var å få oversikt over intervjuet ved kun å høre på samtalen i etterkant. For å danne meg et helhetsbilde, ser jeg at det var helt nødvendig å gjøre jobben med å bearbeide materialet fra tale til tekst. Videre var det første som slo meg når jeg begynte å skrive, at gjengivelsen ville bli en kunstig utgave av selve den levende samtalen. Det er mye informasjon som går tapt, som for eksempel ansiktsuttrykk, bevegelser og fakter. Et nikk eller et smil kan gi mye mening til situasjonen, men er vanskelig å gjenskape. Jeg forsøkte underveis i intervjusituasjonen å skrive ned litt, men disse notatene kan ikke dekke situasjonen slik den virkelig var. Det er rett og slett snakk om at man tar i bruk flere sanseuttrykk i et direkte møte med en person som vanskelig kan uttrykkes i sin helhet på papiret. Fog (1994) peker også på at talen ofte er ment flyktig, og med dette mener hun at den er begrenset i tid og bestemt av øyeblikket. Det er en helt annen situasjon å ta opp det talte ord, skrive det ut og gjøre det til gjenstand for en studie. En skrevet setning kan leses og tolkes igjen og igjen. Talen har derfor forandret form, og er som utskrift blitt gjort til et objekt som er solid og varig. Å forandre talens form eller medium er derfor problematisk i forhold til situasjonen og sanseuttrykkene i denne. Skrevne ord blir stående sort på hvitt, men innholdet kan tillegges større eller mindre betydning enn i den opprinnelige talen. Sier en skoleleder for eksempel at: ”Jeg har tillitt til at lærerne ønsker å utvikle kvalitet på skolen”, men signaliserer ved grimaser, et sukk eller lignende at hun ikke er helt overbevist, vil disse viktige signalene bli borte i den skrevne setningen.

6.6.2 Anonymisering

Det ble som nevnt avklart med intervjupersonene på forhånd at opptakene skulle slettes, og at deres uttalelser i utskrevet form ikke skulle kunne spores tilbake til deres navn, skole eller kommune. Ingen av deltakerne virket som om de hadde noen kommentarer i forhold til dette. Faktisk ble jeg overrasket over hvor åpne flere av skolelederne var i forhold til skolens situasjon

på godt og vondt. Jeg fikk med denne åpenheten en forståelse av at de hadde tillitt til anonymiseringen i oppgaven. I de transkriberte intervjuene er informantene kodet med nummer.

6.6.3 Tolkning

Både Kvale (1996) og Fog (1994) understreker betydningen av at det i analysen er viktig å referere til forskningsmateriale som allerede finnes på feltet. Da jeg hadde valgt tema for oppgaven, ble jeg ofte i skoleverden av lærere og andre møtt med holdninger som: "Er skoleledere opptatt av kvalitet i form av å utvikle en lærende skole da, gjør de virkelig noe med dette?" Det virket som om holdningene var at dette området gjøres det ikke mye på i skolen. Jeg hadde jo en ide om at skoleledere i hvert fall hadde en del tanker rundt tema, og ble faktisk inspirert til å finne ut mer. Jeg hadde før undersøkelsen satt meg godt inn i forskning om skoleledelse med vekt på pedagogisk ledelse og skoleutvikling i form av læring i skolekulturen. Jeg mente dette ville kunne fortelle meg mye om hvordan skoleledere utvikler kvalitet i skolen på mitt valgte område. I litteraturen fant jeg bla. at skoleledere gjerne ønsker å vie læring og utvikling mer tid i hverdagen (jf. Møller 1996, Berg 1999). Derfor ville jeg ikke bare se på hva de gjør på feltet, men også på hvilke refleksjoner de har. Jeg har støttet meg til forskning. Litteraturen danner derfor, sammen med intervjuene av mine informanter, et viktig utgangspunkt for analysen av studien min.

I følge Kvale (1996) er det en forutsetning for en god analyse å stille tematiske spørsmål i intervjuene. Man må unngå det han kaller "1000 siders spørsmål", som vil medføre et umulig analysearbeid. Det er igjen viktig å ha målet med undersøkelsen klart. Analysen avhenger videre av at man har gjort et godt arbeid med intervjuguiden. Jeg har allerede forklart hvilke prinsipper jeg la til grunn for utvikling av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Under arbeidet med å tolke datamaterialet, har jeg fått bekreftet at prinsippene har vært fornuftige å følge. At utgangspunktet for intervjuene ble styrt av definerte tema, har gjort at de utskrevne intervjuene er preget av et visst system. Dette til tross for at informantene hadde en svært ulik stil i intervjuene. Noen snakket og snakket, og min oppgave var å sjekke at temaene i intervjuguiden ble dekket, selv om rekkefølgen på temaene kanskje ikke var den samme som i intervjuguiden. Andre svarte kortere og mer konkret på mine spørsmål, og jeg fulgte intervjuguiden mer systematisk. Uansett, de strukturerte temaene jeg hadde kommet frem til, gjorde at det var lettere å finne frem og holde tråden i transkriberingsfasen. Områdene jeg ønsket å dekke i oppgaven ble dekket, og dette gir gode forutsetninger for å gjennomføre analysen.

Som en del av analysearbeidet, ble de transkriberte intervjuene gjennomgått og sammenfattet. Intervjumaterialet ble sammenfattet på temaark som svarer til hovedpunktene i intervjuguiden. Dette for å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig. Informantene ble gitt koder som gjør det mulig å

finne tilbake til hvilke svar som kommer fra de ulike personene. Jeg er ikke så redd for å miste helheten i materialet på denne måten. Jeg har nevnt at jeg, for å bruke Kvaales (1996) metafor, har valgt å være på omreise åpen for det som måtte komme frem, men at jeg likevel forholder meg til et kart på veien. Dette har påvirket analysen. Jeg har hele veien støttet meg til teori, men formålet med undersøkelsen har ikke vært å lete etter en bekreftelse på denne teorien. Formålet har snarere vært å finne ut hvilken kvalitetsutvikling informantene i mitt utvalg representerer. Teorien har spilt en stor rolle for å klargjøre og sette informantens utsagn inn i et pedagogisk begrepsapparat. Ved å sette de deltemaene jeg har valgt fra teorien i forbindelse med skolelederens rolle i kvalitetsutvikling, har jeg også gjort en helt klar prioritering i forhold til teorien. Det er disse tema jeg vil undersøke nærmere og sette i forbindelse med utvikling av kvalitet i skolen gjennom skolelederrollen. Teorien har vært helt sentral i arbeidet med å besvare spørsmålet om "hvordan" i problemstillingen. Det jeg håper undersøkelsen min vil vise, er at jeg kanskje har bidratt med noe informasjon om hvordan skoleledere reflekterer i forhold til det valgte temaet, selv om jeg har et begrenset utvalg. Mye av forskningen på området begrenser seg til hva de faktisk gjør, og ikke så mye til hvordan de tenker rundt dette.

I presentasjonen av empirien, i oppgavens neste del, vil jeg gjenfortelle og tolke datamaterialet tematisk. En tekst kan tolkes på mange måter. Jeg har forsøkt så godt jeg har kunnet å formulere analysen av deres fortellinger så nøyaktig som mulig, og mener jeg har fått frem et bilde av informantenes synspunkter og deres livsverden. Jeg vil være preget av min subjektive opplevelse, og er åpen for at tolkningen kan forstås annerledes. Kvale (1996) påpeker at utsagn fra et intervju ikke er samlet, men kan sies å være forfattet sammen av intervjupersonen og intervjueren. Jeg kommer til å presentere dataene og drøfte disse tematisk etter hvert. Til slutt i oppgaven vil forhåpentligvis den nære sammenhengen mellom empiri og de teoretiske konsekvenser bli synlig.

KAPITTEL 7: SKOLELEDEREN OG UTVIKLING AV EN LÆRENDE SKOLE – PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

Formålet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse av det empiriske materialet som er samlet inn med utgangspunkt i problemstillingen for prosjektet mitt. Jeg har samlet informasjon i form av intervju, som er min hovedkilde, men jeg har også sett noe på skriftlige kilder fra skolene og brukt som støtte til intervjuene, slik det er framstilt i metodekapitlet (kap. 6). En del av forskningen jeg har vist til i teoridelen blir ofte normativ i den forstand at den tar for seg hva som kjennetegner god skoleledelse. Jeg har derfor oppsummert i kapittel 5 i forhold til hvordan forskning og statlige myndigheter mener skolelederen ideelt sett burde forholde seg til utvikling av en lærende skole (jf figur 5.1). Dette grunnlaget vil som nevnt bli brukt for å ha en ramme å diskutere skolelederens reelle praksis, slik skolelederen opplever den, ut fra. Jeg utdypet rammen ved å vise hva andres forskeres empiri har vist at skoleledere gjør i praksis, og ut fra dette skisserte jeg de forventningene jeg har til egen empiri (jf. 5.2). I intervjurunden var jeg opptatt av å søke svar i forhold til de tre hovedområdene jeg har valgt strukturere teorigjennomgangen ut fra for å svare på problemstillingen i oppgaven:

- Skoleledelse og læringskultur. Med fokus på *hva* skoleledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og læringskultur? (jf. Kap. 2).
- En lærende skole – hva er skolelederens rolle? Med fokus på *hvorfor* ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole? (jf. Kap. 3).
- Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur. Med fokus på *hvordan* ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole? (jf. Kap. 4).

Slik teorigrunnlaget viser har jeg strukturert de tre hovedområdene inn i ulike underpunkter (jf figur 5.1). De tre hovedområdene med sine underpunkter er lagt til grunn for presentasjon og organisering av empirien innenfor delkapitlene 7. 1 – 7.3. Underpunktene utdypes og kommenteres i hvert av hovedområdene. Jeg velger dermed å presentere materiale gjennom en tilnærming Kvale refererer til som en ”ad hoc” løsning, der en støtter seg til ulike former for presentasjon av datamaterialet. Jeg vil presentere skoleledernes fortellinger gjennom å fortolke deres meninger og vise til aktuelle eksempler. Fortolkningen og eksemplene vil være en oppsummering av empirien der jeg mener å trekke ut det mest vesentlige. Fortellingene oppsummeres videre i en slags meningskategorisering med pluss og minus i forhold til det noe mer

normative perspektivet i teorigrunnlaget. Dette for å gjøre materialet mer oversiktelig (Kvale 1996).

7.1 Skoleledelse og læringskultur.

Med fokus på *hva* skoleledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og læringskultur?

Dette punktet har jeg valgt å organisere i følgende underpunkter; kvalitetsutvikling, lederrolle, pedagogisk ledelse og skolekultur (jf. Figur 5.1). I analysen i neste kapittel vil jeg knytte dette nærmere opp mot teoridelen.

7.1.1 Kvalitetsutvikling

Kvalitetsutvikling har jeg valgt å se på med fokus på om skolelederne *definerer kvalitet i forhold til mål for skolen og utvikling på egen skole* (jf. Figur 5.1). Dette var ett av de områdene jeg synes det var vanskelig å få informasjon om i intervjurunden, og ved første gjennomlesing av empirien. Ved nøyere lesning av intervjuene ser jeg faktisk at det kommer frem mye informasjon om hvordan skolelederne jobber med kvalitetsutvikling gjennom det de poengterer som viktig å utvikle eller legge vekt på. Jeg ser at jeg får informasjon gjennom at de beskriver ulike utviklingsprosesser og utdyper målene for skolen. Generelt vil jeg si at det kan virke som om informantene ikke helt klart har definert hva kvalitetsutvikling innebærer for dem som ledere, altså ikke uttalt, men gjennom å få frem deres refleksjoner og hvilke mål de har for skolens utvikling viser disse at hva kvalitetsutvikling innebærer er helt klart for skolelederne i praksis.

Informantene viser som ventet at kvalitet ikke er et entydig begrep, og at kvalitet er vanskelig å definere. Et fåtall av informantene har derfor en klar beskrivelse av hva de opplever som kvalitet ved egen skole i forhold til temaet jeg skisserer når jeg spør om kvalitet. Skolelederne bruker ikke kvalitetsbegrepet i noe særlig grad, det virker vanskelig å snakke om et slikt vagt begrep. Selv når jeg spør direkte om kvalitet snakker de heller om hva som er ”god skole”, ”god utvikling” osv. Dette begrepet ”god” virker mye klarere for lederne, det har de en klar oppfatning av. Når skolelederne beskriver prosessene i læringsarbeidet, og hvordan de slik kan utvikle en ”god skole” kommer det nemlig frem at de har helt klare formeninger om hva som skal til. Det kan virke som om begrepet ”kvalitet” henger litt høyere eller virker litt mer skremmende enn ”god” for skolelederne i min studie. En skoleleder som har beskrevet det hun sier er gode læringsprosesser på skolen, uttrykker dette når jeg forsøker å pense samtalen inn på kvalitet; *”Det er klart at der er mye som skal til før vi kan begynne å snakke om kvalitet synes jeg,, men vi har eksterne eksperter som vurderer oss, og det er jo en del vi synes vi er gode på, så det blir spennende for det er jo en god måte å bli vurdert på i forhold til å heve kvaliteten”* (rektor 5). Den samme skolelederen som har klare oppfatninger om hvordan hun jobber for å utvikle skolen, og hva som er en god skole sier også dette om kvalitetsutvikling;

"Tone... Dalin sier at utvikling tar ti år. He, he" (rektor 5). En annen skoleleder sier det kanskje enda klarere på denne måten; "Så i forhold til utvikling for oss som personalet,Så derfor er jeg opptatt av at man må stoppe opp og se når det er godt nok.... Alt må ikke være perfekt, men når er det godt nok?....Det er viktig" (rektor 2).

Skolelederne har videre ulike oppfatninger og tilnærminger i forhold til hva som skal til for å utvikle en god, lærende skole, men alle har helt klare mål for skolen. Noen beskriver disse målene i forhold til eksempler i det daglige ledelsesarbeidet, mens andre viser til skolens visjon og målsettinger. Alle skolelederne har jobbet med å utvikle en visjon og målsettinger for skolen, men det er ikke alle som bruker dette bevisst i hverdagen. De som nylig har revidert visjonen setter denne som standard for å utvikle en god, kvalitetsmessig skole, og knytter visjonen og målene direkte til kvalitet og læring. Omtrent en tredjedel av skolelederne uttrykker at denne er helt utdatert. De har derfor satt noen mål de jobber etter, i samarbeid med lærerne, men disse er ennå ikke nedskrevet som en uttalt visjon eller uttalte mål. De fleste av skolelederne uttrykker at veien til dokumenter tar lang tid. En av de skolelederne som ikke har en oppdatert visjon sier det slik om en tidligere utviklingsplan for skolen; *"Det tok omtrent tre år å komme dit" (rektor 1).*

Likevel er målene for skolens virksomhet helt klare for skolelederen, og i følge lederen for alle lærerne som jobber slik daglig. Det kan slik virke som om det stilles helt andre kvalitetskrav til prosessen til skriftlige kilder enn til den daglige praksisen. Eller så kan det være en indikator på at skolen ikke har noen lang tradisjon for å skriftliggjøre, språkliggjøre eller synliggjøre sin praksis utad. Det virker på disse lederne som et stort sprang mellom det lederne helt klart beskriver at de arbeider med, det de beskriver som en god skole eller god kvalitet på læringsprosesser og det å beskrive denne utviklingen skriftlig. I alle skolenes årsplaner finner jeg som sagt visjonen og målsettingene for skolene, men disse skolelederne jeg her snakker om virker mer handlekraftige eller raskere til å endre målene for hva utvikling av en god skole er i praksis, enn på papiret eller synlig utad. Generelt for alle skolelederne vil jeg si at de beskriver at de hele tiden vurderer kvaliteten og justerer denne i praksis, men de bruker lengre tid på å skriftliggjøre og synliggjøre utad skolens kvalitetsutvikling.

Videre uttrykker så å si alle skolelederne på ulike måter at for å utvikle kvalitet eller en god skole må en vite hva man vil, man må ha noen ideer, en klar retning man må være tydelig på, og man må kunne kommunisere denne til lærerne. En rektor uttrykker det slik: *"For å utvikle kvalitet må man jo ha noen ideer da....men for å få gjennomslagskraft, så må man kunne kommunisere ideen og inspirere til å gjennomføre den, ...altså ideer og kommunikasjon er veldig viktig!" (rektor 5). En annen rektor sier det slik; "...så for å utvikle kvalitet... tror jeg du som leder må ha klart for deg hva du vil og hvor du vil. Du må ha en tydelig profil på hva*

du står for, og hvilken retning du ønsker skolen skal gå. Det må være et uttalt budskap. Det er en feil å tro at dette skal være demokratiske prosesser.....” (rektor 2).

Når jeg tenker intervjuene inn på kvalitet har alle skolelederne lett for å komme inn på at rammefaktorer, for eksempel ressurser eller midler, gamle bygg, dårlig samarbeid osv., kan virke begrensende på utviklingsarbeidet. De fleste poengterer likevel at det derfor er så viktig for dem å fokusere på innholdet, at de velger ikke å fokusere for mye på begrensningene i rammene. En skoleleder sier det slik: *”....Jeg skulle kunne ha enda bedre pedagogisk utvikling med andre rammer....Men jeg har hele tiden vært opptatt av at når de ytre rammene ikke er ideelle, og ikke spennende på noen måte, så må vi jobbe mye med kvaliteten på innholdet vårt” (rektor 1).*

Noen av skolelederne mener imidlertid at rammene helt klart begrenser kvaliteten i forhold til å utvikle skolen, da de bruker mye energi på slike rammefaktorer i hverdagen. En skoleleder uttrykker det slik; *”spesielt samarbeidspartnere vi har utenfor skolen, da tenker jeg på tekniske ting..., sånne praktiske ting som en er helt avhengig av, ..., det tar mye av den tiden jeg gjerne skulle brukt på å utvikle kvalitet i skolen. Så kvalitet i forhold til rent praktiske ting som for eksempel varme i klasserommene, må komme foran kvaliteten på å utvikle oss som personale kan du si” (rektor 4).*

Det som videre slår meg som noe som går igjen hos informantene, og som er positivt i forhold til skolens oppgave, er at de hele tiden har eleven som bruker i fokus når de snakker om utvikling av kvalitet eller en god skole. Alle lederne har lettere for å snakke om kvalitet i læringsprosesser som gjelder eleven enn om kvalitet i læringsprosesser som gjelder personalet. Et eksempel er en skoleleder som skal kommentere kvalitet i forhold til utvikling i voksengruppa og som raskt knytter dette til elevene. *”For å ha kvalitet i skolen er det viktig at man ikke går med gruff i sinnet. Man behøver ikke gå rundt å være glad, men man skal ha energi til å gi ungene en skikkelig opplevelse” (skoleleder 6).* En annen leder sier det slik: *”De voksne må realisere mest mulig av det de kan for å utvikle en god skole, men enda viktigere er at de tenker helhet i forhold til ungene, å se at ungene står i sentrum for utviklingen” (rektor 3).*

7.1.2 Lederrolle:

Lederrolle vil jeg se på ut fra om skolelederne kritisk reflekterer over egen rolle, lederidentitet, egen praksis, egen skole- og læringskultur og om de legger til rette for systematisk kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen (jf figur 5.1).

Når det gjelder å reflektere over egen rolle og identitet som skoleleder, *å reflektere over egen lederpraksis og læringskulturen ved skolen* i forhold til utvikling av skolekulturen, opplever jeg at alle skolelederne beskriver prosesser som viser at de gjør dette. Alle sier at de vurderer refleksjon som veldig viktig for å kunne jobbe for å utvikle skolen, de bruker ofte ordet verdifullt om

refleksjon. Imidlertid beskriver alle skolelederne at de synes det er vanskelig å finne tid til refleksjon i hverdagen, og de prioriterer og ønsker også å prioritere noe ulike former for refleksjon for å utvikle skolen.

Et flertall av skolelederne er opptatt av at det er viktig å finne tid til å reflektere sammen med ledergruppen for å kunne jobbe med ønsket skoleutvikling og kvalitet i skolen. Det kommer tydelig frem blant disse lederne at de synes det er for liten tid til dette, at de slukes av praktiske oppgaver slik at dette i praksis er et manglende rom for refleksjon. Det virker som om det er et problem for rektorene at inspektørene ikke i stor nok grad identifiserer seg som en del av skoleledelsen pga av de ofte må steppe inn som vikarer og lignende. Dermed bruker de liten tid sammen med rektor til skoleutviklingsspørsmål, de blir mer en lærer med litt administrasjonstid enn en utviklingsleder. Et par skoleledere uttrykker blant annet at dette er et direkte hinder i utviklingen av skolen. En skoleleder uttrykker det slik; *"Nå har inspektøren og jeg akkurat snakket om dette. For når ungene ikke har lærer, så er det det vi prioriterer, og så gjør man det hele tiden og så blir det aldri rom for refleksjon.....Og det merkes,... det største savnet opplever jeg tror jeg, men det gir jo ringeffekter på hele skolen at vi bare reparerer hele tiden....."* (rektor 2). Videre uttrykker alle skolelederne at de forsøker å finne rom til egenrefleksjon. Dette refleksjonsrommet mener de selv at de bruker bevisst i hverdagen for å tenke over ønsket utvikling for skolen. Dette "rommet" finner de enten ved å komme tidligere på jobb, sette av tid utover ettermiddagen, forberede seg på vei til jobb, enkelte lukker døren sin i perioder eller som en sier *"Dette er en 24 timers jobb, jeg reflekterer over dette hele tiden (rektor 5)"*. Når jeg spør mer konkret om hva de reflekterer over, er de imidlertid forskjellige. Jeg vil si at en del av refleksjonen gjelder mer praktiske oppgaver, løsninger i forhold til personalgruppa og problemer i hverdagen. Et fåtall av lederne reflekter ofte over egen praksis i forhold til større utviklingsprosjekter og hvordan de skal utvikle en lærende skole gjennom slikt arbeid. Dette gjør de fleste mer periodevis. Alle reflekterer imidlertid over dette gjennom jevnlig vurdering av mindre prosesser i hverdagen som påvirker utviklingen av en lærende skole. Jeg blir overrasket over i hvilken grad de hevder å bruke "uformell – og lite systematisk vurdering" og intuisjon, gjennom hele tiden å vurdere prosesser fortløpende, eventuelt forandre kurs og justere små ting i hverdagen i forhold til dette. Jeg opplever at alle lederne er svært bevisst på å få frem at de justerer kursen underveis, og er svært vare i forhold til prosesser hos eget personale, og dette overrasket meg noe. De beskriver at det å kjenne personalet svært godt, er en nøkkel til utvikling. I forhold til å reflektere over skolens læringskultur og å utvikle denne, bruker alle lederne ord som å *"se personalet, kjenne de ansatte godt, vite når personalet er klare for å prøve ut nye ting osv"* (samtlige ledere). De har alle en helt klar oppfattelse av læringskulturen, hvordan den er og hva de dermed kan gjøre eller ikke gjøre som ledere. Alle skolelederne gir inntrykk av å reflektere mye over dette i hverdagen. Dette kommer jeg mer inn på under punktet om skolekultur.

Alle skolelederne deltar i tillegg selv i en aksjonslæringsgruppe, de er imidlertid delt i forhold til om de synes gruppa fungerer godt i forhold til å sette refleksjon over egen lederpraksis i fokus. De positive mener de har blitt bedre på å vurdere praksis fra ulike synsvinkler, de mener de har fått større tålmodighet og forståelse for eget personalet m.m. Kritikerne mener det er mye fokus på praktiske utfordringer, men lite på læring. De mener det lett blir en ”prateklubb,” og at gruppa ikke er utfordrende nok i forhold til å stille kritiske spørsmål til praksis. Alle unntatt en har imidlertid tro på en slik måte å jobbe på. Flere av skolelederne bruker andre erfarne rektorer aktivt i forhold til refleksjon over praktiske problemer i hverdagen, men det synes som om det er lite fokus på refleksjon over egen praksis også her. To tredjedeler av skolelederne jeg intervjuet kommenterte at de ønsket seg ”skygging” i forhold til egen praksis, en leder hadde en slik skygging og to av lederne hadde eksterne refleksjonsfora for skoleutvikling. For å oppsummere dette er min opplevelse at de generelt beskriver at de gjør lite i hverdagen i forhold til refleksjon over egen praksis der læring eller praksisendring vektlegges, men reflekterer mye i forhold til daglige utfordringer der fokuset er utfordringen og ikke egen praksis. Samtidig viser refleksjonene deres og det at de kommer opp med mange mulige varianter for refleksjon de ønsker for å få et mer lærende fokus på skoleutvikling, at dette oppleves som viktig for skolelederne. Flere etterlyser at slike refleksjonsrom for skoleutvikling initieres ovenfra, og jeg mener de ville få en mer lærende skole dersom de ble pålagt dette, for slik jeg opplever deres fortellinger ønsker de slikt arbeid mer satt i system. Noen må ta initiativet til å reflektere og dele erfaringer i forhold til utvikling av lærende skoler, nå slukes dette mer i hverdagens problemstillinger. Samtidig kan det være dette er en slags ansvarsfraskrivelse, at det er lettere å si dette må komme ovenfra enn å ta ansvar for utviklingen av dette selv. En rektor uttrykker det slik: *”Jeg ønsker jo at rektormøtene skal være mer enn informasjonsutveksling, at dette også blir rom for refleksjon. Og... det har jeg vel selv ansvar for å være med å bygge opp, he,he...” (rektor 1).*

Når det gjelder å legge til rette for *systematisk kommunikasjon og samarbeid*, ser skolelederne dette som helt naturlig etter L97, etter nyere forventninger og retningslinjer til skolene og nye læreplaner i vente. Alle legger til rette for dette og vurderer det som viktig for å utvikle en lærende skole. Imidlertid vil jeg si at det er svært forskjellig hvordan de legger til rette for samarbeidet, hvor systematisk det er og om en kan si at det legges til rette for å utvikle en lærende skole gjennom samarbeidet. De fleste har samarbeid hver uke, men mye av samarbeidet må, naturlig nok, kunne karakteriseres som praksissamarbeid og ikke nødvendigvis for å lære av praksis. Enkelte har satt samarbeid i forhold til læring i praksis mer i system, som hver uke eller flere ganger i uken, andre sjeldnere og gjerne mer knyttet til planleggingsdager, perioder osv. Dette vil jeg komme mer konkret inn på i punkt 7.3 om hvordan lederne organiserer arbeidet i praksis.

7.1.3 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse har jeg valgt å se på ut fra om skolelederne avklarer egen rolle og forventninger til pedagogisk ledelse i praksis. Den pedagogisk lederrollen er avhengig av en rekke forhold i lederens hverdag, blant annet hva skolelederen mener pedagogisk ledelse er og prioritering i forhold til mer typiske administrative oppgaver. Jeg ønsket derfor å få frem hva lederen prioriterer i hverdagen. Jeg ville videre se nærmere på om skolelederne tar aktivt del i utviklingsarbeid, og eventuelt hva de gjør i slike utviklingsarbeid og om de har rollen som læringsleder for sitt personale (jf. Figur 5.1).

Under det første punktet (7.1.1) så vi at alle lederne mener at for å utvikle kvalitet i form av en lærende skole, ser de det som helt vesentlig å være tydelige, klare med hva de vil, altså retningen de ønsker for skolen. Jeg tar dette som et bevis på at skolelederne arbeider bevisst med å *avklare sin egen rolle og forventninger til pedagogisk ledelse*. Om de når frem til lærerne kan jeg ikke vite på bakgrunn av kun skoleledernes fortellinger, men de er i hvert fall svært opptatt av å avklare sin rolle og forventninger. I skolens planer kan jeg få litt mer informasjon om dette. I årsmeldingene kan jeg for eksempel se at de fleste av de målene skolelederne presiserer at de er opptatt av som pedagogiske ledere, også finnes uttalt der. Men som allerede nevnt, er det ikke alltid den skrevne visjonen er i aktiv bruk. Videre er de fleste opptatt av ulike utviklingsprosesser ovenfor personalet, som ikke kommer til uttrykk i samme grad i skolens planer. Disse prosessene eller strategiene er mer langsiktige og mer en ”indre plan” skolelederne har som mål, enn en uttalt retning som kommuniseres og er synlig for alle. Jeg opplever dermed at flere av skolelederne skiller mellom å være tydelige i forhold til retningen og målene de jobber med nå, eller i nær fremtid, og prosessene og strategiene de vil ta i bruk for å nå ennå lengre med personalet i forhold til noe på sikt. Dette skillet er ikke noe alle skolelederne uttrykker direkte, men det kommer frem gjennom en sammenligning av skolens planer, det skolelederne beskriver at de gjør og det de ønsker å gjøre fremover. De er opptatt av å synliggjøre skolens mål, men hvordan de skal komme dit som personale virker som mer langsiktige planer skolelederen ikke signaliserer like klart. Jeg kommer mer inn på dette i forhold til endringsstrategier i punkt 7.1.4. Går de for raskt frem opplever de at lærerne setter seg på bakbeina, og vil bestemme mer selv. De fleste opplever dermed at deres rolle som læringsledere for personalet er å ha strategien i hodet, vite hvor en vil, men gå gradvis frem ved å ”dryppe litt” og sette i gang når man ”ser” tiden er moden. En skoleleder uttrykker det slik; *”Du kan som leder dryppe litt. Men du er nødt til, det er strategitenkning i det...du kan dryppe, men må ha is i magen på at antageligvis skjer det ingenting der og da. Men når de har gjort litt, og tror det er deres eget forslag, da kan det jo gå kjempebra”* (rektor 2).

Informantene viser meg videre at selv om de er veldig opptatt av å avklare sin rolle, synes de det er vanskelig å balansere eller *prioritere mellom alle de ulike oppgavene* i praksis. Flere av skolelederne fremhever også at de tror personalet har litt andre forventninger til deres pedagogiske ledelse enn den rollen de ønsker å ha selv. Dette går på om lærerne i stor grad ønsker en serviceperson i forhold til administrative oppgaver, og i forhold til hvor stort spillerom de mener lederen skal ha i det pedagogiske arbeidet. Alle skolelederne blir i stor grad påvirket av, og tar hensyn til, læringskulturen i sitt arbeid med utøvelse av pedagogisk ledelse. De fleste skolelederne tilpasser seg, justerer praksis, eller lar seg mer styre, av disse forventningene fra personalet. Et fåtall av lederne setter helt klart grenser og styrer retningen for den pedagogiske ledelsen mer selv, de fremstår noe mer uavhengig av personalets forventninger. Dermed er vektleggingen av både administrative - og pedagogiske lederoppgaver preget av handlingsrommet de mener å oppleve. Dette er veldig forskjellig for lederne, og de forklarer handlingsrommet ut fra læringskulturen. Alle lederne arbeider imidlertid med endringsstrategier i ulik takt, som jeg skal vise til litt senere, i forhold til gradvis å lede det pedagogiske arbeidet i den retningen de ønsker.

Alle skolelederne mener akutte, praktiske oppgaver opptar veldig mye av deres tid. Når de beskriver hva de gjør i sin hverdag ser jeg tydelig at de administrative oppgavene har stor plass. Flere av skolelederne velger også ordet administrasjon når de beskriver det de jobber med i hverdagen. Imidlertid er skolelederne ulike med hensyn til om de ser dette i sammenheng med pedagogikk, i sammenheng med læring. Noen få ser ut til å skille helt klart mellom administrative - og pedagogiske lederoppgaver, og disse lederne er de som sterkest mener administrasjon og rammebetingelsen opptar for mye tid. Enkelte ser administrasjon mer som en begrensning på sin pedagogiske lederrolle. En rektor sier det slik når jeg ber om en beskrivelse av personens lederhverdag; *"Ja tenker du da på ren ledelse, pedagogikk, eller mer administrasjon og de begrensningene som ligger i det?"* (rektor 3). En annen sier det slik om administrative og praktiske problemer i hverdagen; *"Det ligger faktisk som en hemske for å få til ting, for man er jo helt avhengig av at dette er på plass først"* (rektor 4). Andre ser disse lederoppgavene mer i sammenheng, og de av skolelederne som sier de bevisst avgrenser praktiske, administrative oppgaver, virker som de også opplever et større spillerom til å utøve pedagogisk ledelse. Enkelte skoleledere uttrykker det slik; *"Administrering snakker alle rektorene om, at vi ikke rekker annet enn å administrere, det overdrives. Det er mye, men det kan effektiviseres"* (rektor 1). Og; *"..... administrativ ledelse, jada det kan du slukes av. Men du kan også, våger jeg å påstå, kutte ut mye av det..."* (rektor 2). Og videre; *"Jeg opplever at jeg har et ubegrenset handlingsrom i forhold til pedagogisk ledelse og utvikling av skolen. Og i det innebærer det jo et enormt ansvar også"* (rektor 5). Jeg opplever at de av lederne som har tatt en form for skolelederutdanning, eller leser mye teori, synes å ha lettere for å beskrive sin pedagogiske lederrolle og ha en klar formening om hva de vil, enn de som ikke har denne bakgrunnen. I det mener jeg at jeg oppfatter at de har gjort noe av sin tause kunnskap mer uttalt

enn de andre lederne. I tillegg kommer det klart frem at de av lederne som beskriver en skolekultur der en mer tradisjonell skolelederrolle har vært vanlig, og vært forventningene hos lærerne, en forståelse av at ledelse innebærer en administrasjonsrolle og ikke like mye pedagogisk involvering (jf. kap. 2 i oppg.), naturlig nok opplever handlingsrommet mindre enn ledere på skoler der ledelsen har vært med i den pedagogiske utviklingen av skolen over lengre tid. Det samme gjør et par ledere som beskriver en liten felles og noe motsetningsfull læringskultur. Enkelte av disse lederne uttrykker at de har en litt annen rolle enn de egentlig kunne tenke seg, men velger å tenke utvikling over lang tid. Et eksempel; *”Det er veldig lite felles læringskultur her..... Noen synes det er viktig at jeg er en pedagogisk leder, mens andre synes jeg bør holde meg unna sånt og bare løse pengeproblemer osv. ...Jeg skulle ønske jeg i større grad kunne være en pådriver i forhold til å sette i gang utviklingsprosjekter.....Men jeg tror det er viktig å stikke fingeren i jorda for å se hvor vi er. Hvordan jeg ønsker at min rolle skulle være, men det spriker så mye i forhold til kulturen her. Og derfor må jeg fokusere på det gode her i stedet for å drømme om hvordan det kunne være, ikke sant?” (utdrag fra rektor 2).*

Alle lederne beskriver prosesser der de opptrer som læringsledere i forhold til personalet. Som nevnt er de opptatt av å ha strategien i hodet, ”dryppe litt” og se og vurdere når tiden er moden for å sette i gang med noe. Når jeg spør om hva pedagogisk ledelse innebærer for lederne, mener omtrent alle skolelederne at det er å være som å være leder for en klasse. Jeg ser likevel at i en klasse ville nok læreren besluttet mer og styrt mer, enn tilfelle er i forhold til hva de fleste av skolelederne gjør overfor sine lærere. Det kan virke som om arbeidet skolelederne gjør dreier seg om mye praktisk tilrettelegging for lærerne, og at de lar seg mer styre av lærernes forventninger og ønsker enn en lærer ville gjort i forhold til en klasse. De fleste beskriver også sin rolle som en tilrettelegger for kollegiet. Som nevnt er lederne veldig opptatt av å kjenne medarbeiderne godt, deres styrker og svakheter osv, men de kan kanskje virke litt lite utfordrende i forhold til lærerne? Jeg kommer mer inn på dette under punktet om endringsstrategier. Alle lederne bidrar også i utviklingsarbeid, men det er svært ulikt hvordan og i hvilken grad de gjør dette. Jeg kommer mer konkret inn på dette under punkt 7.3 om hvordan skolelederne jobber.

7.1.4 Skolekultur

Skolekultur har jeg valgt å se på ut fra hvordan lederne benytter handlingsrommet for pedagogisk ledelse og skoleutvikling. Jeg har videre valgt å se på hvilke endringsstrategier lederne benytter seg av for å utvikle en lærende skole. I teorien konkluderte jeg med at harmonisk innovasjon, som ikke er en konstant situasjon, kan være et mål å jobbe mot. Hvor er lederne og læringskulturen i forhold til dette (jf. Figur 5.1)?

Handlingsrommet for pedagogisk ledelse og å påvirke kulturen, påvirkes i praksis i stor grad av skolens rådende læringskultur. Skolelederne er som nevnt svært bevisste på å få frem at de justerer kursen underveis og er svært vare i forhold til prosesser hos eget personale. De beskriver at det å kjenne personalet svært godt, er en nøkkel til utvikling. I forhold til å reflektere over skolens læringskultur og å utvikle denne, bruker alle lederne ord som å; *”se personalet, kjenne de ansatte godt, vite når personalet er klare for å prøve ut nye ting osv”*(samtlige ledere). De har som nevnt alle en helt klar oppfattelse av læringskulturen, hvordan den er og hva de dermed kan gjøre eller ikke gjøre som ledere. De gir et inntrykk av å ha reflektert mye over dette, og flere beskriver sin rolle i forhold til utviklingen av læringskulturen som det samme *”som å lede en klasse; å kjenne de ansatte godt, bruke stryker osv”* (de fleste av informantene). De verdsetter derfor blant annet observasjon i praksis høyt, og alle ønsker å bruke mye mer tid på dette. Lederne skisserer ulike handlingsrom de mener å ha ut fra slik de oppfatter læringskulturen på skolen. Noen ser seg i harmoni med denne, andre opplever en læringskultur de ikke støtter selv. De bruker ikke ordet konflikt, men er opptatt av å bruke tid på endringsarbeid i forhold til holdninger hos personalet. De er imidlertid svært ulike med hensyn til hvor stor påvirkningskraft de mener de har som ledere. Alt fra en leder som sier hun har ubegrenset handlingsfrihet, noe som også gir mye ansvar, til ledere som mener de har en lang vei å gå i forhold til å jobbe med holdninger i forhold til ønsket endring. Lederne er opptatt av å synliggjøre skolens mål, men hvordan de skal komme dit som personale signaliseres ikke like klart. Disse endringsstrategiene virker ofte klare for lederne, men de har likevel vanskelig for å beskrive prosessene til meg slik at jeg er nødt til å spørre og grave litt rundt dette. Når de får frem det de mener er det tydelig at de er veldig opptatt av dette, men dette er endingsstrategier i tankene og lederne har gjort lite for å språkliggjøre disse tankene. Alt dette kan tas som tegn på at de er forsiktige i sin tilnærming til læring - og endringsprosesser. Flere uttrykker også at det er: *..”viktig å gå forsiktig frem, kjenne personalet godt og vite når noe er riktig slik at man ikke går for raskt frem”* (uttrykt av flere av lederne). Går de for raskt frem opplever de at lærerne setter seg på bakbeina, lærerne sier at lederen forsøker å kontrollere dem og de vil bestemme mer selv. Generelt kan jeg si at alle lederne er opptatt av å utnytte handlingsrommet i forhold til personalet, men jeg spør meg om ikke flere er litt for forsiktige i sin tilnærming til læring og tilpasser strategiene litt for mye til kulturen i stedet for å fokusere på sin rolle som endringsleder? De lederne som arbeider mye med læringsarenaer, jevnlig læringsprosesser og som beskriver et læringssystem på sin skole, beskriver samtidig et større handlingsrom enn de som arbeider mer periodevis med læring og utvikling. Jeg spør meg om dette har med at de allerede har fått til en endring i ønsket retning, eller om den rådende kulturen har vært mer positiv i utgangspunktet til endringsarbeid? Disse lederne forklarer endringsviljen med sin innsats for å påvirke holdninger over lang tid, og at de har vært tydelige på ønsket retning og hva de forventer og hva de tillater.

Disse lederne benytter videre flere *endringsstrategier* i tråd med Scheins teori (jf. Kap. 2), men alle lederne støtter seg til slike strategier i større eller mindre grad. De er bevisst hva de retter oppmerksomheten mot pedagogisk, og kontrollerer læringen ved å vise til rollemodeller eller gode eksempler. De bruker veiledning, mer kompetanseheving eller den sosiale kontrollen i kollegiet i tilfeller der personer ikke vil endre seg. De er opptatt av å redusere usikkerhet gjennom å legge trygge rammer, være opptatt av ”godt nok”, ”prøve og feile” metoder og å kjenne styrker og svakheter. Jeg ser at belønning og status brukes gjennom å trekke frem gode eksempler, men lederne opplever lite handlingsrom i rekruttering, og de har ikke forfremmelsesmuligheter å tilby. En del av lederne uttrykker at de arbeider bevisst med å etablere en sterk kultur, og disse lederne er opptatt av å poengtere visse verdier og normer for skolen som skal binde medlemmene sammen. Enkelte bruker ritualer som personalturer, fester, et hyggelig personalrom m.m. for å sikre tilhørighet og felles erfaringer (jf Bang, kap. 2). Jeg ser at de fleste av lederne opplever balansegangen mellom noe de *skal gjøre* felles og noe de *kan gjøre* som en vanskelig lederutfordring, dette kommer jeg tilbake til. Denne balansegangen påvirker *harmoni og konflikten* mellom leder og den rådende læringskulturen. Det er derfor stadig både harmoni og konflikt.

7.2 En lærende skole – skolelederens rolle?

Med fokus på *hvorfor* ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole:

Dette punktet har jeg valgt å organisere i følgende underpunkter; læring og en lærende organisasjon (jf. Figur 5.1).

7.2.1 Læring

Læring har jeg valgt å se på ut fra hva slags tilnærming til felles læring lederne beskriver sitt arbeid med å utvikle lærende skoler ut fra. Jeg forventer at de bevisst eller ubevisst vil avsløre noe om sin kunnskap om læring og læringsprosesser. For å kunne utvikle lærende skoler, må de nødvendigvis ha en formening om hvordan man lærer i fellesskap. Jeg har derfor valgt et sosiokulturelt læringsperspektiv i min oppgave som jeg mener egner seg for å se læring ut fra et fellesskap (jf. Kap. 3), og jeg vil se om lederne beskriver læringsprosesser der samarbeid og felles læring har utgangspunkt i dette perspektivet. Jeg har i teorien bl.a. konkludert med at for å kunne utvikle en lærende skole, forutsetter dette en produktiv pedagogisk ledelse. Det blir dermed interessant å se om lederne beskriver reproduktive eller produktive tilnærminger i skolens læringsprosesser (Jf figur5.1).

Først vil jeg fokusere på *ledernes kunnskap om læring og læringsprosesser i et fellesskap*.

Med ett unntak snakker lederne gjennomgående i intervjuene mer om begreper som utvikling, utviklingsprosjekter, erfaringsspredning, utprøving og samarbeid, enn om læring i forhold til voksegruppen. Selv når jeg spør direkte om læring tenker de selv raskt inn på ord som utvikling, kompetanseutvikling osv. Læringsbegrepet bruker de om elevenes læring, og når de nevner læring i forhold til voksegruppen nevner de fleste at læring foregår på samme måte som hos elevene uten å utdype dette i større grad. Det er dermed klart at begrepet læring ikke brukes så ofte i forhold til personalet, men det kommer likevel klart frem at lederne naturlig nok har mye kunnskap om læring og læringsprosesser i personalgruppen gjennom hvordan de beskriver utvikling og prosessene de jobber med osv.

Når jeg går nærmere inn på disse lærings – eller utviklingsprosessene de beskriver, er det tydelig at alle har bestemte meninger om hvordan man som personale skal lære og hvordan man skal utvikle seg, og at lederne jobber ut fra bestemte læringsprosesser. De uttrykker likevel ikke prosessene på en tydelig måte. Med et par unntak virker det ikke som om lederne snakker om dette temaet ofte, eller har uttalt og språkliggjort sin praksis og kunnskap i forhold til læringsprosesser. Den tilnærmingen de har til læring i fellesskap knyttes i liten grad til pedagogisk teori i intervjusituasjonen. Kun en skoleleder som er veldig opptatt av pedagogisk nytenkning henviser til pedagogisk teori i forklaring av egen praksis. De fleste begrunner praksisen sin med sitt menneskesyn, læringssyn og all sin erfaring. Praksisen virker som den har utgangspunkt i taus kunnskap eller er en teori i lederens hode. Det er mange elementer som læringssyn, læringskultur, endringsstrategier m.m. som spiller inn, og jeg må spørre, grave og lete litt i svarene deres. Kort sagt har de mye kunnskap om læring og læringsprosesser i fellesskap, men virker ikke vant med å måtte språkliggjøre, begrunne eller legitimere praksisen sin. De arbeider og reflekterer i forhold til summen av sin erfaring, men jeg spør meg om de ikke har en del å hente på å begrunne og språkliggjøre praksisen sin i større grad, også for seg selv for å vite hvorfor de gjør som de gjør? Ut fra skolekulturen og handlingsrommet lederne beskriver, har de noe ulike tilnærminger til læring, og noen gjør mer og har satt læring hos de voksne mer i system enn andre. Hvordan de gjør dette arbeidet kommer jeg mer konkret inn på i punkt 7.3. De beskriver likevel i overraskende grad stort sett de samme forutsetningene for læring når det er snakk om å lære i fellesskap.

I forhold til å utvikle seg som personale er lederne opptatt av å legge til rette for en del forutsetninger som helt klart er i tråd med elementer sett fra *et sosiokulturelt perspektiv* (jf. kap. 3). Alle er opptatt av at lærerne må kunne lære, erfare og prøve ut i praksis. Alle er likeledes opptatt av erfaringsspredning, og flere begrunner dette med at den beste læringen de har fått til skjer slik. De skisserer at det er viktig å jobbe i et praksisfellesskap, og å spre kunnskap videre. De fleste av lederne er opptatt av felles holdninger i læringsprosesser, åpenhet i klasserommene, mer samarbeid

og større åpenhet mot foreldre og andre for å vise frem hva man er god på i praksis. Lederne er også opptatt av kompetansetiltak som kurs m.m., men mener lærerne i for stor grad bare tenker kurs og ikke så mye læring i praksis når det er snakk om kompetanse, læring og utvikling.

Generelt sett uttrykker skolelederne stor tiltro til praksisarenaen som utgangspunkt for læring og utvikling. En skoleleder uttrykker dette slik: *"Ja..for da kan jeg jobbe mer med kompetanseutvikling. Lage arenaer for overføring av erfaring....og jeg kan oppmuntre til å dele erfaringer og at andre prøver ut i praksis, be noen vise frem noe de har gjort. For da er det lov å gjøre det nemlig!* Og så...sørge for dialog og samarbeid, da skjer det læring hele tiden nemlig!" (rektor1).

Videre legger alle lederne vekt på å utvikle holdninger hos de ansatte som engasjement, inspirasjon, motivasjon, evne og vilje til å lære og til å utvikle seg. Lederne forventer også at lærerne holder seg faglig oppdatert. Flere uttrykker imidlertid at de synes dette er vanskelig å få til i praksis. De skulle ønske lærerne leste mer av litteraturen de kjøper inn, og de strever med å endre holdninger spesielt hos erfarne lærere i forhold til vilje til å prøve ut nye ting. Jeg ser at de av lederne som ikke er så opptatt av uttrykke vanskelighetene har satt lærings- og utviklingsarbeidet mer i system, noe jeg kommer tilbake til i 7.3, eller har en læringskultur som er mer mottakelig for lederens læringsfokus. Flere av lederne er opptatt av at lærernes arbeidstid og organisering av undervisning ikke alltid er det beste i forhold til god læring for barna, og gjør også samarbeid og læring mellom de voksne vanskelig. De ser med spenning på en annen arbeidstidavtale, de ønsker å gi lærerne mer ansvar og ikke være så kontrollerende som de opplever at de er nå. På dette området er lederne imidlertid litt delt.

Selv om de fleste mener det er stor verdi i felles læringsprosesser, vil jeg si at de fleste uttrykker at de gjerne starter opp ny praksis, utvikling eller endringer gjennom å legitimere og vise til god praksis hos enkeltpersoner eller en liten gruppe. De ønsker en læringsarena der alle er med og deltar, men det tar tid å komme dit og derfor starter læringsprosessene ofte i det små. Så å si alle uttrykker at de som ledere må bevare helheten, og når de ønsker endringer eller læringsprosesser hos personalet kan de dryppe litt, alliere seg med noen, la noen prøve ut noe i praksis og håpe på spredningseffekt senere. Mange uttrykker imidlertid at de synes det er vanskelig som leder å få til, og å påvirke den ønskede spredningseffekten og å bevare kontinuitet i læringsarbeidet. Flere av lederne uttrykker i den sammenheng at det kan skje mye læring, utvikling og entusiasme i alle retninger, men utfordringen er å samle personale om noe. Dette kan knyttes til utfordringer med å utvikle praksisfellesskap (jf. Kap. 3). Jeg opplever videre at lederne beskriver et dilemma og en vanskelig balansegang mellom individuell og kollektiv læring hos personalet. Samhandling og transformering av kunnskap på en måte som gjør at kunnskapen blir en del av enkelt personers repertoar er en stor utfordring (jf. Wells 1999, i Wittek 2004). Et par ledere mener også at dersom

leder dirigerer for mye i læringsprosessen, oppleves det som kontroll. Flere uttrykker videre at dersom lærerne opplever at læringen kommer fra dem selv, at de deler med hverandre, så blir det mest ut av det i praksis. Dette sier oss noe om læringsledelsen ved disse skolene. Både at ulike personer tar ledelsen, men også at man ikke ønsker for mye innblanding fra den formelle lederen. Jeg kommer tilbake til dette i analysen i neste kapittel.

De fleste av lederne mener videre at personalet trenger mer tid til erfaringsspredning som kollegaveiledning, klasseromsbesøk m.m. for å lære i praksis. Likevel, selv om lederne mener læringen bør komme fra praksisfeltet, er de opptatt av at de som ledere må holde i trådene, vekke nysgjerrighet, være pådriver og tilrettelegger. Lederne mener lærerne ønsker en trygg ramme lederen dikterer og legger premissene for, mens de sammen hele kollegiet kan fylle innholdet. Skolelederne beskriver at lærerne ser sin egen situasjon i forhold til læring og utvikling, mens lederen må bevare helheten.

Det som går igjen hos alle lederne er at de legger stor vekt på å tilpasse læringen til hver enkelt ansatt. Det er kanskje litt overraskende sett med utgangspunkt i et læringsperspektiv med læring i fellesskap som utgangspunkt. Det henger imidlertid godt sammen med hvor opptatt de er av å se de ansatte, kjenne de godt, at de sammenligner lederrollen med å lede en klasse osv. Skolelederne uttrykker at de mener lærerne har et stort behov for å bli sett, oppmuntret, og utfordret til å bruke styrkene sine. Lederne uttrykker at de er opptatt av å tilpasse læringen og utviklingen til hver enkelt, kjenne de ansatte godt, finne områder de er gode på, vite om deres styrker og svakheter, fremheve det gode, la lærerne få utvikle og utnytte sitt potensial og dermed vil lærerne også være villige til å yte mer i følge de fleste av skolelederne. Noen få sier at de bevisst prioriterer ansatte som ønsker å få til noe, de som ønsker kompetanse og å lære noe nytt. At de ikke orker å bruke for mye energi på de som ikke vil lære eller utvikle seg. Andre skoleledere forsøker bevisst å finne områder disse personene er gode på og utfordre de på dette, i tillegg til å sette de sammen med andre som kanskje kan fungere som inspirasjonskilde eller læringsleder. De tenker at dersom det blir tydelig og synliggjort i praksis at de ikke henger med, ikke vil osv. kan den ”sosiale kontrollen” gjøre slike personer mer mottagelige for læring og utvikling. En skoleleder uttrykker det slik; *”Ja, altså...du må forsøke å finne de områdene der de er villige til å gjøre noe da, villige til å utvikle, og så fremheve dette, for da er de villige til å yte litt mer. Og så tenker jeg sånn at de møter jo litt motstand i kollegiet. Det er ikke bare jeg som skal ta den biten. At det er litt styrende med den sosiale kontrollen på en arbeidsplass”*(rektor 4).

I tillegg til vekt på tilpasset læring for de ansatte, beskriver de fleste av skolelederne at de bevisst forsøker å være rollemodeller selv. Flere nevner at de selv legger vekt på at de ikke er utlært, men

har mye igjen å lære, de forsøker å holde seg orientert i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid og viser til gode eksempler fra praksis. Noen vektlegger også til tider å undervise eget personale på områder de kan godt, i forhold til nye utviklingsprosjekter eller pedagogiske ideer. De fleste er opptatt av at alle må høres, og forsøker å legge til rette for dialog, men begrenser ofte diskusjonene i fellesskap. Samtidig fremhever flere av skolelederne at informasjon, og tilgang på informasjon er vesentlig for læring- og utvikling i personalgruppa. De benytter seg også av ressurspersoner i kommunen eller eksternt i læring - og utviklingsarbeidet. Alle ser på dette som en viktig ressurs i læringsarbeidet og utviklingen av skolen, men hvordan og i hvilken grad varierer.

I en organisasjon er det sannsynligvis nødvendig med både en reprodutiv og produktiv tilnærming til læring (jf. Kap. 2). I lærende organisasjoner har jeg lagt vekt på at det er viktig med en spørrende, undersøkende holdning til egen praksis der en gjør kunnskapen til sin egen, og dette er i tråd med en *produktiv tilnærming til pedagogisk ledelse*. Jeg ser det som vesentlig i en lærende skole at lederen signaliserer en "slik kan det gjøres" holdning i motsetning til "slik skal det gjøres" der en mer vektlegger læring av ferdige løsninger gjennom bestemte kunnskaper og ferdigheter (jf. kap.2). I mitt utvalg vil jeg si at de fleste skolelederne har en kombinasjon av en opplæringsorientert og prosessorientert tilnærming til utvikling, der de er opptatt av kompetanseheving gjennom eksterne kurs, eller at leder eller en annen i personalet underviser i et tema, dvs en reprodutiv tilnærming til pedagogisk ledelse. Samtidig som de fleste er veldig opptatt av prosessene blant personale og en produktiv tilnærming til ledelse og læring som de har etablert i kollegiet gjennom ulike læringsarenaer. Disse tilnærmingene til læring kan stå i et motsetningsforhold til hverandre, og flere skoleledere uttrykker også at de synes det er et hinder at lærerne i for stor grad er opptatt læring og utvikling i kursform som lederne mener gir lite spredningseffekt og læring for skolen som helhet. Det kommer frem i intervjuene at det kan være vanskelig å legge til rette for læringsprosesser og utvikling med en spørrende og utforskende form for læring, når dette kan være en konflikt med at læringen i skolen blant de voksne tradisjonelt har vært mye reproduksjon. I praksis er det derfor en del reprodutiv tilnærming til læring der lærerne får kurs m.m. Likevel kan de ulike tilnærmingene utfylle hverandre hvis de brukes bevisst, men denne balansegangen eller styringen virker det ikke som er helt etablert hos flertallet i en hektisk hverdag. En skoleleder som bruker dette bevisst sier det slik; *"Jeg tenker jo at ideene om hvordan læring skjer hos elevene, også må gjelde for oss voksne. Og da er det jo ulike veier til målet. Jeg er opptatt av at vi ikke bare har kurs. Altså, jeg har valgt å styre tiden en del nå for å samle oss felles, så vi har kurs hver onsdag, jeg eller en annen i personalet underviser eller presenterer et tema for kollegiet,..... og så jobber vi videre med det i praksis, prøver ut, jobber i prosesser, deler erfaringer osv."* (rektor 5).

Jeg ser videre i intervjuene at der det brukes mye tid på å fatte felles vedtak om innhold for skoleutvikling, fremstilles tidsbruken og diskusjonen som et hinder for kontinuerlig læring. Det brukes mye energi på tema og i følge lederne blir det gjerne mye diskusjon og ikke dialog der læring er fokusert. Imidlertid sikrer lederne som er opptatt av felles vedtak medinnflytelse og eierforhold. Slik at når innholdet først er bestemt, kan det være at den videre utvikling og læring i forhold til innholdet går vel så mye i dybden og sikrer felles læring for skolen? De fleste lederne sier imidlertid at de forsøker ikke å havne i en slik situasjon, og de sier at slike diskusjoner var det mer av før.

7.2.2 Lærende organisasjon

I tråd med generelle prinsipper i teorier om lærende organisasjoner (jf. Kap. 3), har jeg valgt å se på om lederne innhenter kunnskap om egen skole, og om de har kunnskap om hvordan man kan utvikle lærende organisasjoner. Så vil jeg se om de på bakgrunn av denne kunnskapen tar hensyn til struktur og kultur i utviklingsarbeidet, setter i gang systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, om de ser endring som en vedvarende prosess, om de tar utgangspunkt i en helhetstenkning og om de legger vekt på et livslangt læringsperspektiv (jf figur 5.1).

Her vil jeg først se på hvordan lederne skaffer seg *kunnskap om egen skole*. Alle skolelederne er pålagt å utarbeide en årsplan for skolen. I denne årsplanen kommer det frem hva som er skolens mål, litt om skolens prioriterte satsingsområder og eventuelt utviklingsarbeid og litt om hvordan skolen jobber med dette og hvordan arbeidet fungerer. Skolelederne er derfor nødt til å innhente informasjon om det pedagogiske arbeidet. For å utvikle skolen, er det gjerne nødvendig å vurdere skolens praksis i enda større grad enn det lille som sies i disse planene, og som i stor grad baserer seg på uformell vurdering eller oppsummeringer i kollegiet. Slike oppsummeringer kan være verdifulle, men kan også være for overfladiske som utgangspunkt for læring (jf 7.3). I tillegg skal skolene jevnlig gjennomføre skolebaserte vurderinger. De fleste av skolelederne sier de har hatt skolebaserte vurderinger i forhold til trivselsundersøkelser, og ellers har noen vurdert arbeidsplaner. Noen sier de har funnet ut at de er på god vei i forhold til sine mål. Det virker som om læringen i forhold til undersøkelsen har bestått av en konstatering i forhold til praksis, som gjør at praksis opprettholdes. Et mindretall sier de har funnet ut ting som de er nødt til å ta tak i, noe som ikke var så bra, og læringen består dermed i at de vil bruke resultatene som utgangspunkt for ny endret praksis. Et fåtall poengterer at de har lite kompetanse i forhold til å gjøre egne undersøkelser, og at de derfor oppsøker andre skoleledere for å høre om deres erfaringer. De fleste beskriver læringsprosesser som er relativt overfladiske i forhold til å lære av de skolebaserte vurderingene. Med overfladiske læringsprosesser mener jeg at ingen av skolelederne beskriver læringsprosesser der vurderingen utfordrer skolens dykkultur. Det velges relativt ufarlige tema for

vurderingene. De beskriver at skolebasert vurdering brukes for å finne ut om praksis er god nok eller hvilke områder de ev. må jobbe mer med. Det settes eventuelt i gang nye tiltak, men jeg får ikke inntrykk av at de går i dybden for å finne ut mer om hva resultatene egentlig betyr. Flere anklager kommunen for ikke å se mer på resultatene, og jeg spør meg da om de ser på skolevurdering mer som kontroll enn som et redskap for læring og utvikling (jf. Kap. 4)?

I forhold til å skaffe seg kunnskap om egen skole, virker det som om skolelederne i stor grad støtter seg til kunnskap de får gjennom å kjenne personalet godt. Det er ikke overraskende at de ønsker å kjenne personalet sitt godt, men jeg synes det er overraskende at det virker som om de bruker denne kunnskapen i så stor grad i forhold til læring og utvikling. Denne kunnskapen må vel kunne sies å være ganske subjektiv, men alle beskriver at de benytter seg aktivt av kunnskap om ansatte. Et par skoleledere uttrykker at de i tillegg bruker aksjonslæringsgrupper i kollegiet som utgangspunkt for læring og å søke kunnskap om praksis. Jeg kommer mer inn på dette i punkt 7.3.

Skoleledere som skal utvikle en lærende skole må nødvendigvis ha *kunnskap om lærende organisasjoner*. Dette synes jeg det var vanskelig å få frem noe informasjon om i intervjurunden. Jeg måtte spørre flere ganger, og konkretisere og eksemplifisere for å gjøre dette klart. Jeg spør derfor ikke skolelederne direkte så mye om lærende organisasjoner, men forsøker å knytte det mer til deres kontekst ved å spørre om hvordan de mener man utvikler en lærende skole. Flere ønsker mer avklaring i forhold til hva jeg mener. Jeg konkretiserer spørsmålene gjennom å spørre om hvordan de kan lære og utvikle seg som personalet og dermed være med på å utvikle skolen. Det er klart at selv snakker de ikke om skolen som en lærende organisasjon eller en lærende skole i særlig grad. Begrepet virker ”fremmed” i deres hverdag, og selv bruker de andre ord. Generelt sett bruker skolelederne begrepet skoleutvikling når jeg spør om hva de mener en lærende skole er. Det er kun en skoleleder som snakker direkte om skolen som en lærende organisasjon, de andre viser at de vet mye om å utvikle en lærende skole gjennom læringsprosessene og forholdene de beskriver som viktige i forhold til å utvikle seg i fellesskap (jf 7.2.1 og 7.3). Denne kunnskapen mener de fleste at de har på bakgrunn av sin erfaring, og noen få nevner at de har lært en del gjennom skolelederutdanning. Generelt sett har de dermed alle praksiskunnskap om hva en lærende skole er, men jeg opplever at de har lite oversikt over myndighetenes forventninger - og kunnskap om teori om lærende organisasjoner, og bruker ikke denne terminologien selv i særlig grad i forhold til skolen. De er videre opptatt av at lederen må bevare helheten i forhold til egen skole. Alle mener utvikling av lærende skoler er svært viktig, men at det er vanskelig som skoleleder å få tid nok til skoleutvikling. Noen av skolelederne har knyttet skolen til større utviklingsprosjekter som de støtter seg på i arbeidet for å utvikle en lærende skole. Andre er mer opptatt av å organisere læringsarenaer og læringssystemer på egen skole i forhold til ulike tema, og

jobbe med utvikling og læring gjennom slike arenaer. Noen få av lederne jobber mest periodevis med læring i personalgruppa, på planleggingsdager eller lignende, og gir ikke så mye rom til slikt arbeid ellers. De fleste påpeker at det er godt å ha kommunal – eller ekstern kompetanse å støtte seg til i utviklingen av en lærende skole.

I forhold til kunnskap om egen skole opplever jeg at lederne helt klart forsøker å arbeide for samsvar mellom - og å ta *hensyn til struktur og kultur* i arbeidet med å utvikle en lærende skole. De er alle opptatt av å finne en organisering som fungerer godt for kollegiet som helhet. Mange uttaler at de er spesielt opptatt av å legge premissene og forholdene til rette for trygge rammer for kollegiet. En skoleleder uttrykker det slik; ”*Så da ble det til at jeg dikterte en trygg ramme, jeg la premissene for arbeidet. Og da opplevde jeg at de er veldig redde for ikke å få til ting, for ikke å klare ansvaret. Så hvis jeg som leder dirigerer rammene, gir klare rammer, blir det tryggere*” (rektor 2).

Jeg har allerede beskrevet at de er veldig opptatt av å kjenne personalet godt osv. (jf pkt.7.1), og mitt spørsmål er snarere om de er litt for flinke til å ta hensyn til kulturen og la strukturen styres for mye av dette? Jeg hevder ikke at dette nødvendigvis er tilfelle, men inntrykket skolelederne gir er slik. Flere beskriver en struktur de kunne tenke seg, men som opplever umulig i forhold til det personalet de har og den dominerende læringskulturen. Det kan godt være det er tilfelle, men generelt, men kanskje et par unntak, gir ikke skolelederne inntrykk av å være så utfordrene ovenfor kollegiet. Blir det for trygt slik at hensynet til kulturen blir et hinder for læring?

Om en kan si at skolelederne arbeider *metodisk og systematisk med læring på alle nivåer i organisasjonen* blir et skjønnsspørsmål. Det betyr i teorien at ikke bare barna, men også de voksne i skolen skal lære og at læringen er satt i system (jf. Kap. 3). Alle skolelederne er veldig opptatt av at de som personalet skal lære og at de skal utvikle seg. Slik de beskriver at de arbeider, jobber også alle med læring og utvikling. De beskriver en rekke ulike læringsforhold på skolene. Hvor metodisk og systematisk de arbeider med læring blant de voksne, varierer fra leder til leder. Noen arbeider, som allerede nevnt, svært systematisk og metodisk. Leder har kanskje satt i gang utviklingsgrupper eller laget læringsarenaer på møter, gjennom klasseromsbesøk m.m. for å ha et system som sikrer erfaringsspredning og legger til rette for læring. Disse lederne kjennetegnes ved at de sikrer kontinuerlige læringsarenaer på ulike måter. Mens andre ledere begrenser læringen og utviklingen til perioder, kanskje mer til planleggingsdager, kurs og noen felles møter. Disse skolelederne arbeider ikke like systematisk og metodisk med læring og utvikling som de andre, men gjør det absolutt periodevis.

I forhold til hvordan skolelederne utvikler en lærende skole, er det interessant å se om de vektlegger et *livslangt læringsperspektiv, der endring ses som en vedvarende prosess* i tråd med

teorier om lærende organisasjoner (jf kap. 3). Mange av skolelederne nevner uoppfordret at de legger vekt på at man aldri er ferdig utlært. Dette forsøker de å signalisere gjennom egen lederpraksis, og forventninger til holdninger hos personalet. Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av et det livslange læringsperspektivet som er vektlagt i forhold til skoleutvikling (jf. Kap 3), har festet seg hos skolelederne som viktig å utvikle på egen skole. I forhold til denne tenkningen opplever jeg ingen unntak hos skolelederne. Flere nevner imidlertid at det kan være vanskelig å nå frem med dette til enkelte lærere som ikke vil endre seg. De fleste ser likevel ut til å mene at dette ordner seg på sikt, men at læringen foregår i ulik takt hos de ansatte. Kun en ser ut til å ha gitt opp enkelte ansatte. I tillegg er det flere som påpeker at kurstradisjonen lærere ofte forbinder med læring og utvikling, kan virke noe begrensende på langsiktig utviklingstenkning. Selv om de ser kurs som viktig kompetanseheving, mener disse skolelederne læringen ofte i praksis ender med kurset. Utviklingsperspektivet eller det langsiktige blir litt borte i en slik tradisjon. Skolelederne arbeider også noe ulikt med endring (jf 7.1.4). Alle ser imidlertid endring som en vedvarende prosess i tråd med et livslangt læringsperspektiv.

Et helhetlig utgangspunkt for organisasjonslæring betyr at man som leder klarer å bevare helheten i læringen og utviklingen av egen organisasjon, at de må kunne se på egen skole i et helhetsperspektiv. Alle skolelederne snakker mye om hvor viktig dette er, og at her har de en stor rolle. Alle sier at det er deres oppgave, og at dette er noe de hele tiden forholder seg til. De opplever at lærerne i en hektisk hverdag sporer av hele tiden, og at lederne må samle personalet om det som er felles igjen. Skolelederne virker litt frustrerte over hvor lett lærerne mister tråden, men har stor forståelse også for at det blir slik. En skoleleder sier det slik;

”Jeg tror tidsperspektivet er helt annerledes for skoleledere enn for lærere.....Jeg sitter her og prøver å tenke langsiktig pedagogisk utvikling.... Og så prøver jeg å jobbe med dette og å holde retningen, og så tror jeg at jeg har med meg personalet, men de kobler av hele tiden de på grunn av ulike situasjoner som dukker opp....så jeg ser at jeg må være ydmyk ovenfor hvordan tidstenkningen er” (rektor 2).

En annen skoleleder uttrykker at en pedagogisk leder må bevare helheten; *”Det mener jeg er å bevare helheten, å ha oversikt over de store linjene” (skoleleder 6).*

Teorier om lærende organisasjoner er gjerne opptatt av *samsvar mellom uttalt teori og bruksteori* i organisasjonen (jf. Kap. 3). Dette varierer, men generelt vil jeg vise til det som har kommet frem (jf. pkt. 7.1.1) om at skolelederne er opptatt av å være tydelige med hva de vil, og at dette kommer frem i planer m.m. Likevel er de ikke så tydelig på sine langsiktige strategier om hvordan de tenker at de skal utvikle seg som personale. De velger en strategi der de er tydelige i forhold til det som skal skje i nær fremtid, og så arbeider de skrittvis og avslører mer av retningen de ønsker etter hvert. De langsiktige strategiene virker basert på taus kunnskap og lite språkliggjort fra ledelsen (jf. Kap. 3). Lederens, eller snarere skolens brukssteori uttales gradvis, men generelt kan jeg si at

det virker som om skolens uttalte teori samsvarer med praksis i forhold til det lederne forteller meg.

7.3 Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur.

Med fokus på hvordan ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole?

Dette punktet har jeg valgt å organisere i følgende underpunkter; velge strategi, læringsfellesskap/samarbeid/dialog, vurdering som strategi og refleksjon som strategi (jf. Figur 5.1).

7.3.1 Velge strategi

Hvordan skolelederne arbeider med strategier for å utvikle kvalitet gjennom læring, vil jeg se nærmere på i forhold til hvordan de arbeider for å sette søkelyset på en selvkritisk prosess av egen virksomhet der målet er en lærende skole i utvikling.

Dette med å fokusere på *en selvkritisk prosess* har jeg allerede vært innom i 7.2, så dette behandles kort. Alle skolelederne i utvalget bruker skolebaserte vurderinger for å sette søkelys på egen virksomhet. Noen har slike hvert år, andre sjeldnere. De har alle obligatoriske tester som kartlegger lese- og skriveferdigheter, og som brukes til refleksjon på kommunale rektormøter. Det er opp til skolen å bruke resultatene i en selvkritisk prosess på egen skole, men her er ikke arbeidet satt i system på alle skolene ennå. I tillegg bruker to av lederne aksjonslæring ovenfor lærerne der det jevnlig stilles ulike spørsmål til en lærers eller skolens praksis. Begge disse metodene er tenkt som selvkritiske prosesser på egen virksomhet. Omtrent halvparten av lederne har utviklet ulike læringsarenaer som utviklingsgrupper, aksjonslæringsgrupper eller lignende for lærerne, som representerer et systematisk læringssystem på skolen, og lederne bruker ofte disse gruppene aktivt i skoleutviklingen. Utover dette beskriver alle skolelederne prosesser der de ofte vurderer skolens praksis ved å ta opp ulike tema på personalmøter, eller ved at de ber om tilbakemelding fra personale i en eller annen form. Andre ledere har mange samtaler med personalet, og bruker tilbakemeldingene de får ut av dette aktivt i utviklingen av skolens praksis. Denne vurderingen er ikke satt i noe system, det er en slags uformell tilbakemelding der lederne og lærerne kan korrigere praksis ut fra hva som kommer frem og alle lederne støtter seg ofte til en slik prosess i sin strategi for å utvikle skolen. Jeg kommer mer inn på dette i punktet; vurdering som strategi under. Jeg oppfatter at en slik strategi baserer seg på å utvikle en lærende skole mer periodevis eller ”når det passer”, det er ikke nødvendigvis en kontinuerlig utvikling i hverdagen. Generelt vil jeg også si at skolelederne velger to ulike strategier eller tilnærminger for å utvikle kvalitet knyttet til læring i hverdagen. Disse utdypes mer under.

7.3.2 Læringsfellesskap, samarbeid og dialog

Her vil jeg se nærmere på hvordan det eventuelt fremmes ”løfte i flokk” mentalitet, og om leder oppmuntrer, prioriterer og setter i gang systematisk og kollektiv refleksjon over praksis (jf. Figur 5.1). Gjennom en slik tilnærming til læring, vil det legges vekt på å utvikle et læringsfellesskap, samarbeid og dialog i egen organisasjon.

Under punkt 7.2 viste jeg at alle lederne er opptatt av å utvikle ”*løfte i flokk*” mentalitet. Noen gjør det i større grad enn andre, alt fra en rektor som hver uke prioriterer å bruke møter til å forsøke å hente personalet tilbake til et felles hovedfokus for læring for å sikre et felles praksisfellesskap (jf. Kap. 3), til en leder som har gitt opp fellesskapet i en periode med mye sykdom m.m. og i stedet fokuserer på læring gjennom spydspisser i personale som ønsker å utvikle noe spesielt. Jeg ser at skolelederne i hovedsak deler seg i to grupper i forhold til hvilken strategi de tar i bruk for å få til å jobbe med læringen og fellesskapet. Noen ledere har som nevnt systematisk satt i gang utviklingsgrupper, aksjonslæringsgrupper eller bruker andre fora som ofte har fokus på læring hos de voksne. Det er disse lederne som jevnlig jobber med læring og utvikling som opplever det som mest viktig, og som ser minst problemer i forhold til personalet. De begrunner dette med at de er forpliktet til å utvikle seg, og at læringskulturen på skolen er positiv. De har systematisert læringsarenaer i et felles læringsystem for skolen (jf. Kap. 3). Det arbeides med ulike tema, og leder delegerer ledelse og ansvar til utviklingsgruppene. Noen utviklingsområder holdes kun i gruppa, andre ting tas opp i fellesskap. Der det ikke alltid har vært en positiv læringskultur, har lederne fokusert på å sette i gang læring gjennom å tilrettelegge for dette og forvente at personale utvikler seg. Et par av disse lederne som beskriver slike suksessendringer sier de har vært tydelige på hva de tolererer og hva de vil i forhold til personale, de har lagt forholdene tilrette for læring, dryppet ønsket pedagogisk tenkning og fokusert på den positive pedagogiske utviklingen og gradvis har skolen utviklet seg i den retningen de ønsket. De har jobbet skrittvis med innholdet, og kanskje ikke alltid vært så tydelige her, men har hatt en klar struktur og arenaer for læring fra starten. De sier at når forholdene er lagt til rette, kommer læringen av seg selv.

Den andre gruppen ledere som gjerne opplever læringskulturen noe problematisk i forhold til å utvikle en ”løfte i flokk” mentalitet, har fokusert mer på innhold de kan enes om, finne noe skolen skal satse felles på. De har også lagt en tydelig struktur på møter, planleggingsdager m.m. men har ikke vært så drastiske i forhold til å utvikle en struktur og metode for hyppigere læringsarenaer og satt disse i system. Lederne beskriver at de arbeider med å få en struktur der det ikke blir så mye diskusjoner i personale. Ofte bruker lederne å dele inn personale i ulike grupper, for å gi flere mulighet til å reflektere og å uttale seg, og for å minske store diskusjoner. Fokuset er

tilbakemelding og vurdering av praksis, ikke selve læringsarenaene. Ut fra deres fortellinger lurer jeg på om fokuset på innholdet, uten gode, tydelige læringsarenaer eller læringsforhold, lett blir en kamp om innhold og lite læring i praksis?

På samme måte som skolelederne er forskjellige i forhold til hvordan de legger til rette for felles læringsarenaer, er de forskjellige med tanke på *om de oppmuntrer, prioriterer og setter i gang kollektiv, kritisk refleksjon over praksis*. De lederne som har lagt vekt på å utvikle systematiske læringsarenaer, er også de som prioriterer den kollektive refleksjonen over skolens praksis høyest. Det er kanskje ikke så rart da de beskriver at de bruker disse gruppene eller møtepunktene for læring bevisst i forhold til refleksjon og læring. De skolene som arbeider med aksjonslæring, og har satt dette i system, er de som gjør mest i forhold til å reflektere over praksis i følge ledernes fortellinger. Gjennom delegering og distribuert ledelse (jf. Kap 2) ser jeg at leder kan miste fokuset på innholdet og felles læring, men sikrer en læringsarena. De skolelederne som ikke har slike jevnlige, systematiske læringsarenaer i like stor grad, bruker personalmøter, medarbeidersamtaler m.m. til å vurdere og reflektere over egen praksis. De beskriver gjerne at de har løpende vurderinger i forhold til praksis med personalet. Denne metoden virker imidlertid mer tilfeldig og uforpliktende enn der refleksjon og læring er satt mer i system. Lederne styrer i stor grad innholdet og dermed også refleksjonsgrunnlaget. Jeg spør meg om ikke lærerne slik mister eierforhold og ansvarlighet i forhold til læringen? Det virker som om lederne er fornøyde med den tilbakemeldingen de får fra personalet, men jeg spør meg videre om en slik sikrer at alle blir hørt og hvem det er som reflekterer over praksis når det blir en sak på et personalmøte? Flere av lederne forklarer likevel at de ofte bruker ulike metoder for å dele opp personalgruppen, for å sikre seg at alle får uttale seg og mulighet til å reflektere og melde tilbake.

7.3.3 Vurdering som strategi

Vurdering som strategi for å utvikle en lærende skole vil jeg se på i forhold til hvordan skolelederne bruker skolebasert vurdering, eventuelle andre vurderingsformer. Hvordan de sikrer medinnflytelse og eierforhold i vurderingene, om de utfordrer skolens dypkultur eller reelle problemstillinger og hvordan de sikrer metodekompetansen (jf. Kap. 4 og figur 5.1).

De *skolebaserte vurderingene* har jeg allerede vært innom flere ganger. Her vil jeg utdype litt hvordan skolelederne jobber med disse. Et generelt inntrykk fra ledernes fortellinger er at slike vurderinger gjøres sjelden. De oppleves dermed som en undersøkelse man kan sjekke skolens praksis opp mot og den er dermed et middel til læring i hele kollegiet. Imidlertid er mitt inntrykk at den oppleves ofte som en enkeltstående undersøkelse på et snevert område, og dermed uten reell tilknytting til skolens daglige praksis. Med det mener jeg at den skolebaserte vurderingen brukes

som kilde til læring, men det at de utføres så sjelden gjør at læringen blir en mer enkeltstående konstatering av resultater og knyttes dermed ofte ikke opp til den læringen som jevnlig skjer i utviklingsgrupper osv. på flere skoler. Uten at skolelederne selv nevner tidsfaktoren, ser jeg av hvordan de forklarer at de jobber med læring og utvikling, at den er av praktisk betydning for personalets læringsprosess. Mitt inntrykk er at på samme måte som lederne bruker lang tid på planarbeid og baserer seg i stor grad på fortløpende vurdering og tilbakemeldinger i forhold til skoleutvikling (jf punkt 7.1 og 7.3.2), benytter lederne seg dermed også mer av fortløpende vurdering i personalet enn av skolebaserte vurderinger som kilde til utvikling og læring i skolen.

De fleste involverer videre plangruppen, en gruppe i personalet eller hele personalet til å finne temaet for den skolebaserte vurderingen. Slik sikrer de at personalet får *eierforhold og medinnflytelse* til vurderingen, men i hvilken grad er vanskelig å si noe om kun basert på ledernes fortellinger. Det er ingen av lederne som har involvert elevene eller foreldrene i denne prosessen, men elevene og foreldrene sikres medinnflytelse ved at stort sett alle de skolebaserte vurderingene henvender seg til og baserer seg på tilbakemeldinger fra elevene og foreldrene. Eierforholdet kan en riktignok stille spørsmål ved. Det nevnes videre ikke i særlig grad at slike vurderinger brukes for å hente informasjon gjennom tilbakemeldinger fra lærerne. Temaet som går igjen på alle skolene går på at skolebasert vurdering gjerne knyttes til trivselsundersøkelser, men det er enkelte unntak der det fokuseres på skolens bruk av arbeidsplaner, foreldremøter m.m. Disse temaene er viktige, men det er kanskje likevel grunn til å spørre om disse vurderingene brukes på en måte der en får tilbakemelding på skolens reelle praksis? Trivsel har mye med lærerne å gjøre i forhold til det sosiale klimaet de er ansvarlige for på skolen, men temaet har kanskje vel så mye med de andre elevene å gjøre. Temaet virker dermed noe ufarlig. Jeg opplever at skolelederne ikke bruker skolebasert vurdering til å utfordre sin pedagogiske praksis og å lære av det i særlig grad. Det er grunn til å anta at i praksis blant mitt utvalg fungerer ikke skolebasert vurdering i forhold til å *utfordre skolens dykkultur*, hva de sammen står for som skole og *slike reelle problemstillinger*.

Skolelederne delegerer ofte ansvaret med den skolebaserte vurderingen til plangruppen. Ingen nevner i særlig grad noe om *metodekompetanse*. Et par skoleledere sier de benytter seg av å spørre om erfaringene og kompetansen til en annen rektor som har gjennomført slike vurderinger, ellers virker det som om de har tillit til lærernes vurderinger. Dette problematiseres i hvert fall ikke under intervjuene.

Jeg har vist til at lederne bruker uformell vurdering gjennom tilbakemeldinger fra personale i møter, planleggingsdager, medarbeidersamtaler m.m. i veldig stor grad (jf.7.3.2). Det positive i en slik type vurdering, er at den foregår hyppig og lederne opplever at de dermed hele tiden kan

justere kursen. Spørsmålet jeg stiller meg er om en slik kan miste fokus fra de langsiktige målene, la seg avspore og om en kan stole på disse vurderingene? Tilbakemeldinger kan lett bli svært subjektive basert på påvirkning fra dagshendelser m.m. de er kanskje dermed mer tilfeldige og uforpliktende enn større undersøkelser.

7.3.4 Refleksjon som strategi:

Refleksjon som strategi vil jeg se på ut fra om lederne bruker aksjonslæring, kollegaveiledning eller en annen form for systematisk og forpliktende refleksjon over praksis. Målet må være at læring står i fokus for refleksjonsarbeidet, og jeg vil se hvordan skolelederne jobber med dette, for eksempel om refleksjonsarbeidet også har en handling og løsningsfokuseret karakter for å sikre eventuelt praksisendring (jf. Figur 5.1).

Et par av skolelederne bruker, som allerede nevnt, *aksjonslæring* aktivt med personalet som refleksjon og læringsform. Disse skolelederne har delt inn personalet i grupper, og satt av bestemt tid da personalet skal drive med aksjonslæring. På denne måten blir *refleksjonen over praksis systematisk og forpliktende*. For at det skal bli noe ut av dette i praksis, møtes personalet relativt ofte. Aksjonslæringen har som mål å reflektere over praksis sammen med kolleger ut fra en valgt problemstilling, og å prøve ut noe i praksis på bakgrunn av den læringen som skjer i møte med gruppen og egenrefleksjonen. Denne *handlingsfokuseringen* i aksjonslæringen gjør at læringen ikke begrenser seg kun til refleksjon over praksis, men målet er å prøve ut noe, å handle, å lære i praksis. I perioder har skolelederne ved den ene skolen styrt hovedfokuset for problemstillingen i gruppene, f.eks, problemadferd, i andre perioder velger kollegiet problemstillinger som utgangspunkt for læring selv. Skolelederne fremstiller arbeidsmåten som positiv for arbeidsmiljøet, og positiv for læringen og utviklingen blant personalet. De sier at personale har blitt mer åpne for å snakke om det som ikke fungerer så godt, mer åpne for samarbeid og å sette egen praksis i fokus. Skolelederne gir inntrykk av å ha funnet en form som gir dem et redskap å sikre at det jobbes med refleksjon, der målet er læring fra praksis og slik kan en også få til eventuelt praksisendring og en lærende skole. To av disse skolelederne har i tillegg et samarbeid i et internasjonalt prosjekt der de får ”kritiske venner” på besøk som observerer lærernes og ledernes praksis, reflekterer over det de ser og gir tilbakemeldinger som kan brukes som utgangspunkt for refleksjon og læring fra praksis og eventuelt å justere praksis. En skoleleder sier om dette; ”Lærerne opplever at her reflekterer vi mye, lærer og utvikler oss hele tiden. De prøver og feiler hele tiden i forhold til det vi forsøker å få til, så vi mener vi utvikler oss hele tiden vi” (rektor 5).

En skoleleder som arbeider systematisk med utviklingsgrupper i personalet der refleksjon over praksis står i fokus, har lignende erfaringer som lederne som arbeider med aksjonslæring,

systematikken i å sette av tid og lage læringsarenaer, gjør at læring skjer. Læringen og refleksjonen foregår enten i gruppen eller tas enkelte ganger videre med til fellesskapet. Andre former skolelederne støtter seg til, er kollegaveiledning. Men bortsett fra de som bruker aksjonslæring som en form for kollegaveiledning, har ikke skolelederne satt kollegaveiledning i system. Det vil si at det stort sett er de mest interesserte lærerne som tar dette i bruk, i tillegg til at enkelte skoleledere bruker kollegaveildning i kombinasjon med å observere dyktige læreres praksis ovenfor kolleger som i utgangspunktet ikke vil endre praksis. Slik vil jeg si at læringen blant de voksne i disse skolene blir mer tilfeldig enn der det er satt i gang en mer systematisk strategi.

Videre bruker alle skolelederne til tider personalmøter, planleggingsdager og ulike samarbeidsfora på skolen til å reflektere over og å utvikle praksis. Omfanget av slik tid satt av til refleksjon, læring og utvikling varierer imidlertid veldig. Det som kjennetegner alle skolelederne er at de i stor grad benytter seg av løpende tilbakemeldinger fra personale, en slags uformell vurdering (jf. 7.3.3), som utgangspunkt for å reflektere over praksis og dermed som utgangspunkt for å justere kursen og å utvikle en lærende skole. En skoleleder uttrykker det slik: *"Jeg synes de er opptatt av å reflektere over læringskulturen, og at læring og utvikling er noe vi stadig tar opp. Vi har ofte innslag på personalmøter, og vi hadde et seminar nylig sammen....."* (rektor 3).

Mitt hovedinntrykk etter intervjuene er at de lederne jeg har siktet til over, som har funnet en strategi der de jobber systematisk og metodisk med refleksjon og læring, har det enklere i forhold til utfordringen om å utvikle en lærende skole. Disse skolelederne virker også mer utfordrende i forhold til at personalet skal lære i praksis. De sier selv at her skjer det læring hele tiden, dette sier ikke lederne som ikke har en slik systematisk strategi. De må sørge for at det skjer læring og utvikling på andre måter, de har dermed kanskje en større jobb i å samle personale om noe felles når systematikken eller læringsarenaene ikke er fastlagt? Å bruke tid på refleksjon i forpliktende grupper kan dermed gjøre jobben med å utvikle en lærende skole enklere. De skoleledere som sjeldnere har en forpliktende form som innebærer at alle deltar i refleksjon og læring, fokuserer kanskje sjeldnere på å være en lærende skole i personalet. Disse lederne fremstår imidlertid veldig handlingsorienterte i forhold til hvordan de jobber med tilbakemeldinger fra personalet i møter, ulike fora m.m. Fra ledernes fortellinger virker det som om systematikk og forpliktelse i forhold til refleksjon og læring, gir mye læring. Imidlertid kan det ikke utelukkes at de lederne som arbeider mer periodevis med læring og utvikling, får til og reflekterer selv vel så mye i praksis. Uansett deler skolelederne seg i to ulike tilnærminger til refleksjon og læring som jeg her har vist til.

7.4 Oppsummering av datamaterialet:

Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse i en lærende skole:	
Presentasjon og oppsummering av datamaterialet, + og – i forhold til teoretisk modell (jf figur 5.1):	
1. Hva ledelsen gjør og er opptatt av i forhold til ledelse og læringskultur:	
	Kvalitetsutvikling:
+	Klare definerte mål i praksis, samsvar mellom lederens mål og skolens mål. Klare oppfatninger av god skoleutvikling, vurderer kvaliteten fortløpende i praksis. Kvalitet knyttes til elevenes læring, innhold vektlegges. Alle skolene har en visjon.
-	Kvalitet et vanskelig begrep for lederne å forhold seg til, knyttes ofte til manglende rammefaktorer. Beskrive kvalitet i skriftlige planer tar lang tid, visjonen ikke alltid i samsvar med praksis (uttalt praksis vs reell praksis)
	Lederrolle:
+	Refleksjon verdifullt i kvalitetsutviklingen. Bruker tid på egenrefleksjon og med erfarne rektorer i forhold til praktiske utfordringer. Bruker refleksjon som uformell vurdering til å justere kurs fortløpende. Aksjonslæringsgrupper for ledere. Ønsker å observere mye i praksis. Legger til rette for kommunikasjon og samarbeid.
-	Vanskelig å finne rom for og prioritere refleksjon. Lite rom for refleksjon i ledergruppa. Lite refleksjon med fokus på en lærende skole. Varierende grad av systematisk kommunikasjon og samarbeid med et lærende fokus.
	Pedagogisk ledelse:
+	Opptatt av å være tydelige ledere, tydelig og avklare retningen og målene de jobber med nå. Samsvar mellom mål skolelederen skisserer og mål i årsplaner. Opptatt av å se og å kjenne personalet godt. Ulik vektlegging av ped. ledelse og administrasjon, begrunnes med læringskulturen og angir dermed lederens handlingsrom for ped. ledelse. De som ser ped. ledelse og administrasjon i sammenheng og forsøker å begrense admin., opplever et større handlingsrom. Læringsleder: Som å lede en klasse, legger tilrette praktisk, dryppe litt. Er involvert i utviklingsarbeid i ulik grad og på ulike måter. Relasjonell ledelse på enkelte skoler.
-	Vanskelig å balansere ulike oppgaver. De fleste lar seg styre i stor grad av personalets læringskultur. Flere mener personalet har andre forventninger til ped. ledelse enn den rollen de selv ønsker å ha. Utydelige i forhold til langsiktige utviklingsprosesser og mål for personalet, strategier lederen har en ”indre plan” på, ikke uttalt. En del av lederne mener administrasjon og læringskulturen begrenser handlingsrommet for ped. ledelse. Læringsleder: styres i stor grad av lærernes forventninger, de fleste lite utfordrende.
	Skolekultur:
+	Opptatt av å utnytte handlingsrommet i forhold til personale og læringskulturen. Retter oppmerksomheten bevisst, rollemodeller, veiledning, trygge rammer, opptatt av styrker og svakheter. Enkelte opptatt av å sikre sterk kultur gjennom felles erfaringer og opplevelser.

-	<p>Generelt forsiktig og lite utfordrende tilnærming til endring, for opptatt av hensyn til personale og læringskultur? Handlingsrommet oppleves svært ulikt. Lite muligheter til belønning, forfremmelse.</p>
<p>+</p> <p>-</p> <p>+</p> <p>-</p>	<p>2) Hvorfor ledelsen prioriterer som den gjør i forhold til å utvikle en lærende skole:</p> <p>Læring: Opptatt av utvikling og kompetanseheving i personalet. Begrunner utgangspunktet for læring med all egen erfaring. Praksisarenaen vurderes som viktig for felles læring. Lære, erfare, prøve ut og spre erfaringer i praksis. Ønsker at alle deltar i læring. Opptatt av tilgang på informasjon. Tilpasser læring hver enkelt ut fra styrker, svakheter. Kombinasjon av opplæringsorientert og prosessorientert tilnærming til læring, både reprodusert og produktiv læring</p> <p>Læring lite brukt om de voksnes læring. Lite begrunnelse, språkliggjøring av læringspraksis. Lite knyttet til teori om læring. Organisering på skolen ofte et hinder for læring. Vanskelig å samle personalet i læringen. Tidkrevende - starter i det små, drypper, allierer seg med enkeltpersoner – spredningseffekt? Balansegangen reprodusert, produktiv læring oppleves krevende, produktiv: ofte i konflikt med tradisjonen for læring hos de voksne. Enkelte vekt på felles vedtak: mye energi på innhold, lite på læring</p> <p>Lærende organisasjon: Kunnskap om egen skole: vekt på kunnskap om personale, pedagogisk arbeid i årsplaner, skolebaserte vurderinger m.m. Ser skoleutvikling som en lærende skole. Mye praksiskunnskap om lærende skole. Tar mye hensyn til læringskultur. Sikrer læringsarenaer. Vekt på og egne rollemodeller for livslang læring.</p> <p>Lite kunnskap i dybden. Kunnskap om personale, subjektiv. Kunnskap ofte konstatering, ikke reel praksisendring. Snakker ikke om lærende organisasjon/skole. Lite teoretisk kunnskap. Strukturen styres for mye av kulturen? Metodisk og systematisk læring varierer i stor grad fra skole til skole. Kurstradisjon m.m.: ofte kortsiktig læring.</p>
<p>+</p> <p>-</p> <p>+</p>	<p>3) Hvordan ledelsen utvikler kvalitet i form av en lærende skole:</p> <p>Velge strategi: Ulike strategier for selvkritisk prosess, bla skolebasert vurdering, kartleggingstester, tilrettelegge læringsarenaer: aksjonslæring, utviklingsgrupper, tilbakemelding og vurdering på personalmøter m.m.</p> <p>Lærende skole i utvikling: ikke en pågående aktivitet i det daglige i alle skoler.</p> <p>Læringsfellesskap, samarbeid og dialog: Mangfold av læringsforhold. To ulike tilnærminger; Gruppe 1: Skolen utvikler et praksisfellesskap og kollektivt læringssystem. Prioriterer tid til jevnlig, systematiske og metodiske læringsarenaer i kollegiet. Prioriterer høyt å bruke læringsarenaene til kollektiv, kritisk refleksjon over praksis. Gruppe 2: Periodelæringsfellesskap, fokus på felles innhold. Kollektiv kritisk refleksjon over praksis gjennom tilbakemeldinger og fortløpende vurdering fra personale. Bruker møtetid m.m.</p>

-	<p>Gruppe 1: Leder kan miste kontroll og fokus på læringen og innholdet.</p> <p>Gruppe 2: Mer tilfeldig, uforpliktende og usystematisk læring. Leder sikrer ikke reell medinnflytelse i refleksjonen og innholdet.</p> <p>Vurdering som strategi:</p>
+	<p>Skolebasert vurdering: middel til læring. Personalet gis eierforhold og medinnflytelse i følge lederne.</p> <p>Mange ledere stoler på resultatene og skolens metodekompetanse. Uformell vurdering: Hyppig vurdering gjennom tilbakemeldinger fra personalet.</p>
-	<p>Tidsfaktoren begrenser læringen i skolebaserte vurderinger: Sjelden skolebasert vurdering, mister læring knyttet til daglig praksis. Foreldre og elever: ikke eierforhold til vurderingen. Temaene: Ufarlige og lite utfordrende i forhold til skolens praksis og dypkultur. Metodekompetansen usikker.</p> <p>Tilbakemeldinger og uformell vurdering: uforpliktende, tilfeldig, reell vurdering? Medinnflytelse?</p>
+	<p>Refleksjon som strategi:</p> <p>Ulike strategier:</p> <p>Aksjonslæring: Leder prioriterer tid, systematisk og forpliktende, kritisk refleksjon i grupper, både grupperelaterte problemstillinger og kollektivt (skole) fokus, Læring: både refleksjon og handlingsfokusert.</p> <p>Kritiske venner: observasjon, refleksjon hos observatør, tilbakemelding, refleksjon hos praktiker, læring: eventuell ny praksis på bakgrunn av refleksjon.</p> <p>Utviklingsgrupper: refleksjon i grupper, ev. melde/jobbe videre felles, læring: ev prøve ut på bakgrunn av ny erfaring/refleksjon</p> <p>Refleksjon gjennom tilbakemeldinger på møter etc. læring: ev. prøve ut nye praksis på bakgrunn av tilbakemelding/uformell vurdering/refleksjon</p>
-	<p>Aksjonslæring: ikke alltid felles læring, reell praksisendring?</p> <p>Kritiske venner: ikke alltid ny praksis</p> <p>Utviklingsgrupper: Ikke alltid felles læring, ikke alltid ny praksis</p> <p>Tilbakemeldinger: ikke systematisk, uforpliktende, refleksjon og læring tilfeldig, ikke alltid felles, ikke alltid ny praksis</p>
	<p>Områdene påvirker hverandre og er avhengige av hverandre for å utvikle en lærende skole gjennom pedagogisk ledelse</p>

Figur 7.1

KAPITTEL 8: EMPIRI MØTER TEORI – DRØFTING OG KONKLUSJONER

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene i undersøkelsen min i forhold til teorigrunnlaget og forventninger jeg skisserte til empirien. Gjennom underproblemstillingene som teorien og empirien ble strukturert i forhold til, har jeg søkt svar på hovedproblemstillingen min. Her vil jeg forsøke å knytte underproblemmstillingene sammen. Jeg vil trekke mine slutninger i kapitlet, og det vil fungere som en drøftende oppsummering av oppgaven. Kapitlet er dermed en avslutning på oppgaven som helhet der trådene trekkes sammen. Jeg vil dermed strukturere drøftingen i forhold til ulike dimensjoner jeg har kommet frem til, gjennom teorien og empirien, at skolelederen arbeider og reflekterer ut fra i sitt arbeid med å utvikle en lærende skole.

8.1 Kvalitetsutvikling gjennom pedagogisk ledelse. Hvordan arbeider og reflekterer skolelederen for å utvikle en lærende skole?

Gjennom datamaterialet mitt kommer det frem at skolelederen arbeider ut fra en rekke dimensjoner i forhold til å utvikle en lærende skole. Jeg har valgt å oppsummere disse forholdene slik:

- Balansen mellom å bevare og utvikle
- Praksisnær. Men ledet og lærende?
- Dimensjonen dialog, refleksjon versus handling
- Systematiske versus usystematiske strategier som kilde til læring

Ved å velge å trekke frem punktene over, vil noen av områdene jeg har fokusert på i teorien og empirien hittil muligens komme litt i bakgrunnen, mens jeg fremhever andre sider ved datamaterialet. Inndelingen over fokuserer imidlertid på forhold jeg synes det er vesentlige å trekke frem sett ut fra datamaterialet. Vesentlige punkter fra figur 5.1, 5.2 og spesielt 7.1 knyttes til dimensjonene over. Jeg har valgt spesielt å fremheve de kritiske punktene fra datamaterialet, der jeg ser at teori, forventninger til praksis, og empiri - reell praksis spriker. Disse områdene er det interessant å se litt mer på for å svare på problemstillingen i lys av teori, forventninger og empiri.

8.2 Balansen mellom å bevare og utvikle:

Når skolelederen forsøker å utvikle kvalitet i form av en lærende skole, vil lederen nødvendigvis støte på utfordringen i å finne balansen mellom hva som bør bevares og hva som bør utvikles for å sikre god kvalitet. Både en del tradisjoner og en del endringsforhold i forhold til fremtiden vil innebære kvalitet for skolen. Dette er ikke minst en stor utfordring når endring eller utvikling

nærmest er normen i samfunnet (Hargreaves 1996). Jeg synes dimensjonen bevaring og utvikling kommer spesielt frem gjennom områdene kvalitetsutvikling, pedagogisk ledelse og skolekultur i min empiri (jf. figur 7.1).

8.2.1 Begrepet kvalitetsutvikling:

I empirien kommer det som forventet frem at kvalitetsbegrepet i forhold til utvikling er vanskelig å forholde seg til, og spesielt i forhold til kvalitet gjennom utvikling av lærende skoler. Hvorfor begrepet er vanskelig, kan sikkert forklares ut fra mange forhold, i min studie vil jeg peke på noe jeg mener å se komme frem.

Ordet kvalitet innebærer en subjektiv dimensjon, og er dermed vanskelig å definere. Hva innebærer egentlig kvalitet? Ogden (2004) peker på at ingen er i mot kvalitet, men man tillegger det ulikt meningsinnhold. Staten har gitt beskrivelser til skolen for ulike former for kvalitet; resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet (jf. kap. 1), men det virker ikke som om skolelederne har noe eierforhold til eller bruker disse eller andre inndelinger. Ingen av skolelederne nevner at det er ulike former for kvalitet. I det hele tatt bruker de ordet kvalitet lite, og det er grunn til å spørre seg om ordet kvalitet er egnet for å beskrive utvikling i skolen? Skolelederne kommer gjerne heller opp med ordene god eller bra når de snakker om læring og utvikling. Men dette er jo også begreper som har en subjektiv karakter, hva er en god skole for eksempel? I min studie kommer det frem at skolelederne opplever at begrepet kvalitet henger høyere enn god. I forhold til utvikling er de opptatt av at dette tar tid, men de kan alle si noe om nå situasjonen, om hva som er godt eller bra ved egen skole selv om de ikke velger å bruke ordet kvalitet. Det virker dermed som om det er et klart skille mellom nå situasjonen, noe skolen mener den er god på, og det skolelederne ønsker å få til på sikt gjennom å utvikle kvalitet over tid. Kvalitet knyttes dermed til noe man vil utvikle over tid, det brukes i liten grad i min studie om det som skal bevares. Da brukes ordet god, man er opptatt av å videreutvikle det gode. Ordet kvalitet er i min fremmedordbok oversatt med; god egenskap, god vare eller fortrefelighet (Lundeby og Kunnskapsforlaget 1984). Det synes rimelig å anta at ord vi bruker ofte blir mer vanlige og noe vi forholder oss greiere til enn ord vi ikke bruker i like stor grad, som vil virke mer fremmede for oss. Fortrefelighet vil i en slik sammenheng være mer fremmed enn god, som vi bruker ofte. Jeg velger dermed å komme med en påstand om at det i utdanningsdebatten lenge har vært snakket og diskutert om hva god skole er, men begrepet kvalitet om skoleutvikling er relativt nytt. Det er først i de senere tiår, og med internasjonal påvirkning kvalitetsbegrepet knyttes til skoleutvikling. Jeg spør meg dermed om dette fortsatt i praksis oppleves som et fremmedord i forhold til utviklingen av skolen? At dette er blitt et begrep fra statlig hold, men i praksis er det ikke eierforhold til- og det er også usikkerhet knyttet til begrepet kvalitetsutvikling? I min studie kan det i hvert fall virke

slik. Det er legitimt å si at man er god på noe, men å utvikle kvalitet er noe annet. Jeg tror likevel ikke begrepet er mer unyttig å bruke i forhold til skolens mål enn begreper som god skole etc. Jeg mener vi er nødt til å forholde oss til at vi ikke kan enes om hva kvalitetsutvikling innebærer, men vi kan streve mot å utvikle kvalitet i form av noe bra, noe fortreffelig for vår skole. Fra utdanningsdebatt og statlige skoledokumenter er det grunn til å tro at begrepet er kommet for å bli, men ut fra min studie stiller jeg spørsmål ved å ta det for gitt at skoleledere i praksis bruker eller oppfatter begrepet slik intensjonen er tenkt. Kanskje må begrepet kvalitetsutvikling synliggjøres gjennom flere skoleeksempler for at dette skal innarbeides i skolen, eller kanskje er det tiden det står på for å feste et slikt begrep til utviklingen i skolen. Schein (1992, og kap. 2 i oppg.) er opptatt av at nye begreper og organiseringer tar tid å feste seg i organisasjonen dersom organisasjonen opprinnelig var grunnlagt på andre prinsipper. Skolen har ingen lang tradisjon for å snakke om kvalitetsutvikling.

Mitt utgangspunkt for kvalitetsutvikling i oppgaven støtter seg til ulike dimensjoner i statlige styringsdokumenter om at utvikling av kvalitet innebærer samhandling, forbedring, noe nyskapende og et livslangt læringsperspektiv (jf kap. 1). Selv om skolelederne i mitt utvalg ikke snakker om kvalitetsutvikling, men velger andre ord, er disse dimensjonene med når de snakker om hva som er viktig når de vil utvikle en god skole. Likevel synes jeg deres oppfatning av god skoleutvikling og læring er lite tydelige eller språkliggjorte. Et annet eksempel på lite tydelighet og språkgjøring ser jeg når jeg sammenligner hva lederne sier om utvikling av en lærende skole med teori om total kvalitetsledelse. Jeg har drøftet tqm teori i oppgaven fordi jeg mener denne teorien er et utgangspunkt å drøfte kvalitetsutvikling opp mot, og at den til en viss grad samsvarer med statlige forventninger til kvalitetsutvikling i skolen (jf. kap. 2).

Skogen (2004) er opptatt av skoleledere som jobber med kvalitetsutvikling må forholde seg til alle dimensjonene en finner i totalkvalitetsledelsestenkningen; *fokus på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk* (jf. kap. 2). Skolelederne i min studie knytter ikke kvalitetsutvikling til en bestemt tenkning, men i praksis ser jeg at når de beskriver hva som er god skoleutvikling og hva som er viktig for læring og utvikling, er de opptatt av alle disse fire dimensjonene. For eksempel nevnes gjerne eleven i forbindelse med læring og utvikling av kvalitet fremfor å snakke om å utvikle kvalitet i læringen blant lærerne, selv når det siste fokuset var spørsmål fra meg. Jeg viste i kapittel 2 til at Skogen kritiserer skolen for ikke å ha et brukerfokus. I forhold til begrepet kvalitet i mitt utvalg virker det imidlertid som om skolelederne er veldig nær eleven som bruker eller målgruppe. Det kan virke som om det er greit å bruke kvalitet om elevenes læring, men at kvalitet brukes i mindre grad i forhold til skoleutvikling og læring hos de voksne. Det kan kanskje forklares ut fra at skolens opprinnelige mål var å utvikle

læring hos elevene, mens læring blant de voksne først er fokusert i de senere år og dermed ikke er like festet i organisasjonen (jf. Schein 1992). Når det gjelder total deltakelse er imidlertid lederne noe delt, de fleste mener dette er viktig samtidig som de er opptatt av å begynne et sted og da gjerne i det små ved å prøve ut noe med enkeltlærere. Jeg vil si at de fleste av skolelederne i min studie, selv de som setter i gang utviklingsprosjekter der alle skal delta, generelt gir inntrykk av å kreve lite forpliktelse fra alle lærerne. Med det mener jeg at når de skal sette i gang tiltak med total deltakelse, er det gjerne kompetanseutvikling eller ulike tiltak, aktiviteter og enkelthendelser, men oppfølging over tid virker mindre forpliktende. Det samme gjør det å utfordre alle lærerne i forhold til deres daglige praksis, de blir utfordret gjennom kompetansetiltak, men utfordringen over tid i forhold til deres praksis virker mer usikkert. Slik sviktende forpliktelse kan føre til at en risikerer at praksis bevares i stedet for at den utvikles. Flere av skolelederne beskriver forpliktelsen og utvikling over tid som utfordrende. Ut fra teori og deres uttalelser spør jeg meg om ikke mer forpliktelse og systematisk oppfølging over tid ville kunne bidra mer til å utvikle en lærende skole? Jeg vil komme noe mer inn på dette under individuell og kollektiv læring senere.

Skolelederne er videre opptatt av *kontinuerlig forbedring*, men jeg ser at uten en språkliggjøring av praksis, kan det være vanskelig for lederen å utvikle skolen i ønsket retning når budskapet ikke spres eller kommuniserer ut i organisasjonen. De fleste skolelederen har på en eller annen måte lagt til rette for *sosiale nettverk* for læring, men uten et felles begrepsapparat for praksis som stadig drøftes og blir en del av ens praksis, spør jeg meg om det skjer reel utvikling og læring? Lærerne har tilgang på et fellesskap, men hvordan er kvaliteten eller tilgangen på denne, oppleves dette som relevant for lærerne (jf kap. 3: *transparency*, Lave og Wenger 1991)? Jeg tror også at den totale deltakelsen eller forpliktelsen over tid ville vært lettere å følge opp dersom hele skolen hadde et felles begrepssett de knyttet til sitt praksisfellesskap (jf. Lave og Wenger 1991). Det er vanskelig å vite noe om dette gjennom kun et fokus på lederens historier. Jeg opplever at noen av skolelederne ikke har et språkliggjort begrepsapparat for utvikling av skolens praksis, men kanskje lærerne har det? Jeg kunne funnet ut mer om disse tingene dersom jeg hadde tatt med deres perspektiv også. Imidlertid var skolelederens praksisperspektiv utgangspunktet for oppgaven. Dette kunne det vært interessant og forsket mer på ved å gå nærmere inn på hva som skjer i praksisfellesskapene i skolen.

Jeg vil komme litt mer inn på taus kunnskap i forhold til dimensjonen refleksjon, dialog versus handling under. Om kvalitetsutvikling er et godt begrep å bruke i forhold til utvikling i skolen kan alltid diskuteres. Så lenge dette begrepet brukes fra statlig hold, ser jeg imidlertid at TKL tenkningen og dimensjonene i de statlige styringsdokumentene kanskje kunne fungere som en ramme for skolelederne å vurdere og reflektere sin praksis opp mot, dersom disse var kjente for

skolelederne. TKL kan ikke brukes alene, men tenkningen har begreper det kan være nyttig å bruke i analyse av egen skole. Kvalitetsutvikling er et vagt begrep, jeg mener lederne kunne få god hjelp til å utvikle skolen dersom de kunne bruke teori og praksis sammen til å reflektere over, og dermed språkliggjøre, hva som skal bevares og utvikles ved egen skole. Dette kan bl.a. støttes av Dale (1997) som er opptatt av å bruke teori som utgangspunkt for å reflektere over praksis, der målet er utvikling av praksis. I mitt utvalg virker det imidlertid som om lederne har lite å støtte seg til, det vil si lite eierforhold til begrepene eller teoriene som gjerne brukes i forbindelse med kvalitetsutvikling og utvikling av lærende skoler. Spørsmålet er om de da ikke mister et vesentlig grep om hva som bevares og hva som skal utvikles?

8.2.2 Skolekultur og pedagogisk ledelse:

Handlingsrom for pedagogisk ledelse og utvikling:

Viktige utfordringer skolelederne beskriver i utviklingsarbeidet, er å få med seg personalet og å ta hensyn til rammene i sin ledelse av læringsarbeidet. Her møter skolelederne i mitt utvalg store utfordringer, bl.a. i forhold til handlingsrommet for utvikling. I følge ”korsmodellen” for styring av organisasjoner som Berg skisserer (1999, og punkt 2.2) vil rammene for styring variere ut fra de ulike dimensjonene i modellen. Samtidig skulle en anta at skolen som organisasjon har relativt like rammer fra sentralt hold, og sannsynligvis fra kommunenivå lokalt ettersom det i mitt utvalg er snakk om samme kommune. Likevel opplever skolelederne i mitt utvalg varierende grad av handlingsrom i forhold til rammene for utvikling av skolen, noe jeg skisserte i kapittel 7. Jeg ser at ut fra empirien og teorien kan dette begrunnes ut fra flere hold.

Det kan være slik Berg hevder (ibid, og punkt 2.2) at målstyring i stedet for regelstyring gjør skolen mer kompleks og uensartet, og at desentralisering har flyttet konflikten i skolen fra sentralt til lokalt nivå, slik at maktforholdene her påvirker utviklingen i stor grad. Jeg kan ikke si noe bestemt om dette ut fra min studie annet enn at lederne, som vi på en del områder må anta har relativt like rammer, selv opplever svært ulikt handlingsrom. De beskriver også i ulik grad kulturen som et hinder eller en ressurs i forhold til utvikling av en lærende skole. Dette kommer jeg mer tilbake til, men i denne sammenheng tenker jeg spesielt på handlingsrommet de opplever i egen kultur og forhandlingene enkelte skisserer de har på egen skole. Jeg synes Bergs poeng (jf kap. 2) om at det må finnes en beredskap for forandring internt på skolen, blir synliggjort i min undersøkelse også. Berg mener dette er en forutsetning for å kunne utvikle skolen lokalt. Jeg ser nemlig at de skolelederne som mener personalet ikke har en felles retning, er de som også mener kulturen ofte er et hinder for læring og utvikling. Det er mulig disse skolene, i hvert fall sett fra skolelederens perspektiv, ikke har den mottageligheten eller aktørberedskapen for å utvikle skolen i samme grad som de andre skolene der skolelederne beskriver et større handlingsrom.

Videre mener jeg man kan begrunne det ulike handlingsrommet ut fra rom for pedagogisk ledelse. I problemstillingen min tar jeg det for gitt at skolelederne er pedagogiske ledere, men jeg har i teorien problematisert forholdet mellom de administrative og de pedagogiske dimensjonene ved lederrollen (kap. 2.3), fordi jeg antok dette kunne oppleves ulikt i forhold til handlingsrom for pedagogisk ledelse. Jeg mener å ha vist at produktiv pedagogisk ledelse er en forutsetning for læring og utvikling i organisasjonen, men ikke alene. Jeg synes Wadels (1997) inndeling i innovativ byråkratisk ledelse er et viktig bidrag til den pedagogiske lederdimensjonen, da en leder også må utøve administrasjon. Jeg mener et klart skille mellom de administrative og pedagogiske sidene ved lederrollen blir kunstig, da dimensjonene påvirker hverandre slik jeg har forsøkt å få frem i teorien og også sett i empirien. Jeg har videre vist til bl.a. at Tobiassen (1997) er opptatt av at sterk styring ovenfra kan være en forklaring på at ledelse i skolen gjerne oppfattes som administrasjon. Administrasjon var også en av hovedoppgavene tidlig i skolelederens historie (Møller 1996, 2004). Jeg mener det ulike handlingsrommet lederne i mitt utvalg skisserer blant annet kan begrunnes ut fra hvordan skolelederne arbeider eller vektlegger de pedagogiske og administrative dimensjonene. Enkelte ledere mener rammene er svært begrensende for deres arbeid med utvikling av skolen, andre skisserer et større handlingsrom og poengterer at de bevisst ikke velger å fokusere for mye på begrensningene som ligger i rammer som administrasjon pålagt ovenfra, eller fysiske rammer ved skolebygg osv. Fokuset er på innholdet eller mulighetene snarere enn begrensningene. De lederne som snakket en del om administrasjon under intervjuet, var også de som opplevde at dette tok mye tid og at rammene er begrensende for utvikling av kvalitet i en lærende skole. Jeg opplevde med noen få av lederne at jeg hele tiden måtte pense disse inn på å snakke om pedagogisk ledelse, læring og utvikling. Andre ledere snakket på den andre siden mye om pedagogisk ledelse, og nevnte ikke administrasjon selv. Det virker dermed veldig personavhengig hva skolelederen er opptatt av som leder. Om skolelederen fokuserer mer på mulighetene og de pedagogiske utviklingsmulighetene enn begrensningene som finnes både pedagogisk og administrativt. Jeg ser også i min studie at jeg her møter på ulike lederidentiteter slik Møller beskriver disse (2004, 2005, jf kap. 2). Jeg har imidlertid ikke et så stort utvalg ledere at dette er noe som blir veldig tydelig, men det er tydelig at lederstilen og prioriteringene virker personavhengig. Det er imidlertid et komplekst samspill mellom ledere, de ledede og kulturen, slik at det er svært vanskelig å skulle si sikkert hvorfor handlingsrommet oppleves så forskjellig hos skolelederne. Jeg har forsøkt å få frem prioriteringer og trekk hos lederne, samt forskjeller i skolekulturer, og mener begge forhold påvirker hvordan lederen jobber med å utvikle lærende skoler. Alle skolelederne deltar i utviklingen av læringen på skolen, men på ulik måte og i ulik grad. Noen har en mer relasjonell lederstil, mens andre ønsker mer kontroll over ledelsen selv. Jeg mener å kunne se at de skolelederne som har lagt til rette for en rekke ulike læringsforhold (jf. kap.

3), beskriver en mer relasjonell lederstil, og snakker mer om læring og utvikling knyttet til de voksne i skolen enn de som driver mer med utviklingsarbeid i perioder og gjerne i form av mer reprodutiv læring. Samtidig beskriver de førstnevnte lederne at de tar det formelle lederansvaret for utviklingen ved å legge tilrette for ulike læringsarenaer. For i hvilken grad lederne opplever administrasjon begrensende for pedagogisk ledelse varierer, og styrker Wadels (1997) beskrivelse av ulike former for pedagogisk og administrativ ledelse. Kanskje kan dette videre forklarer ut fra de ”brillene” skolelederen velger å ha på seg i sin beskrivelse eller fortolkning av skolens struktur og kultur for læring og lederens rolle i dette arbeidet (jf. Birkemo 1994)? Kanskje har det mer med hvordan lederen behersker å utnytte handlingsrommet, hva lederen er opptatt av og hvordan lederen tolker rammene og relasjonene i kulturen å gjøre? De fleste lederne mener personalet har en noe annen oppfatning av hva pedagogisk ledelse er, enn det lederne ønsker selv. Jeg opplevde at de alle beskrev at de tilpasser seg og justerer seg i forhold til eget personale. Noen beskrev læringsprosesser der lederne i stor grad lot seg styre av personalet. Dette ble ofte begrunnet med den dominerende læringskulturen (jf kap. 2, Tobiassen 1997).

Den ”usynlige kontrakten” Berg beskriver (1999, jf. kap. 2) er absolutt til stede slik jeg oppfatter skolelederne i min studie. Den begrenser i noen grad lederens muligheter til å påvirke skoleutviklingen, men samtidig vil jeg si at de fleste skolelederne i mitt utvalg beskriver et langt større handlingsrom for pedagogisk ledelse enn det den usynlige kontrakten mellom lærere og ledere skisserer. Kanskje er de statlige forventningene til skoleledere som pedagogiske ledere i ferd med å feste seg i skolekulturen? Jeg tror det til en viss grad etter å ha snakket med disse lederne, og fulgt med i utdanningsdebatten de siste årene, selv om også skolelederrollen i seg selv må forholde seg til dimensjonen bevare – utvikle og dermed vil ikke dette endres over natten. Jeg tror videre at hyppige reformer i skolen krever en lærings- eller utviklingsleder. Samtidig ser jeg av de fortellingene jeg fikk fra skolelederne at de ofte beskriver en del ”slik skal det gjøres” holdninger i egen kultur, som de egentlig ikke støtter selv. De er i en prosess der de ønsker å jobbe med disse forholdene i læringskulturen, men har ikke nødvendigvis språkliggjort sine langsiktige utviklingsideer og mål utad til personalet. Sett fra et slikt perspektiv er det grunn til å spørre seg om statlige forventninger til skoleledere som læringsledere og kvalitetsutviklere er for ambisiøse eller urealistiske i forhold til skolens tradisjonelle læringskultur?

8.2.3 Kulturdilemmaer og endringsvilje

Alle Møllers (1996) dilemmaer kommer tydelig frem i min studie. For eksempel ser jeg at styringsdilemmaet krav versus støtte trer tydelig frem i forhold til å utvikle en lærende skole. Samtlige av skolelederne i mitt utvalg er opptatt av å kjenne personalet godt, og de beskriver at de bruker denne kunnskapen bevisst i skoleutviklingen. De forsøker blant annet å tilpasse læringen

den enkelte lærer, og jeg opplever at de beskriver en utvikling der de er svært støttende og jeg spør meg om ikke de blir litt lite utfordrende eller kommer med få egne krav i forhold til utviklingen? Birkemo (1994) er opptatt av at gode ledere har en balansegang mellom vektlegging av kultur og struktur. Jeg spør meg om ikke skoleledere, i hvert fall i mitt eksempel, tar litt for mye hensyn til kulturen? Dersom lederens og lærernes dominerende læringskultur er i konflikt, skal det med for mye støtte mye til for å utvikle læringskulturen videre (jf. Tobiassen 1997). Det er mulig dette igjen kan forklares ut fra Schein (1992) at prinsippene en organisasjon ble grunnlagt på, kan ta tid å endre. Skolelederne hadde opprinnelig ikke oppgaven som læringsledere for sitt personale. Mange beskriver at de starter opp endringsarbeid gjennom enkeltpersoner, dvs de går utenom den rådende læringskulturen for å begynne utviklingen. Dette er kanskje lurt strategisk, noe jeg kommer nærmere inn på. I tilfelle er den usynlige kontrakten (jf Berg 1999) mer gjeldene enn det lederne ønsker å innrømme.

Jeg var i forrige kapittel inne på at alle skolelederne i mitt utvalg bruker sin rolle som kulturskaper i den grad de kan innenfor det de opplever som små rammer til å kunne utvikle læringskulturen gjennom for eksempel hva de retter oppmerksomhet mot, reaksjoner på kritiske hendelser, å dempe usikkerhet, skape trygge rammer, jobbe med rollemodellering, veiledning, trening, gi belønning og straff (jf. kap 2, Schein 1992). Jeg får inntrykk av at slike strategier kan være effektive i enkelt tilfeller. Likevel gir lederne meg inntrykk av at de ikke har noe kraftfullt virkemiddel å ta i bruk når de ønsker at alle skal dra i samme retning. Jeg vet ikke om dette kommer av at strategier som Schein er opptatt av at ledere kan ta i bruk ikke brukes bevisst eller effektivt nok av skoleledere, eller om de ikke egner seg for skolen som organisasjon? Skolelederne synes det å utvikle skolen i en retning er en stor lederutfordring, og jeg spør meg om det at de begynner ved å dryppe til enkeltpersoner etc for å fremme utvikling, er et tegn på at de ikke ønsker eller tørr å ta tak i konfliktsituasjoner som kan ligge i læringskulturen eller de ulike læringskulturene på skolen (jf kap. 2 og Tobiassen 1997)? Flere forskere peker på at skoleledere har en relativt forsiktig tilnærming til endring, i den forstand at mulige konfliktområder for eksempel ikke gjøres til gjenstand for evaluering (bl.a. Lillejord 2003). Dette kom frem av skoleledernes fortellinger i min studie også. Jeg så samtidig Birkemos (1999) fremheving av den proaktive skoleleder som er mer opptatt av forandring, handling, aksjon og utvikling enn planlegging, kan være et viktig poeng. Flere av skolelederne i min studie var veldig opptatt av god planlegging og sikre et flertall og eierforhold til ulike prosjekter. Det er bra, men kan det være at man ved en slik tilnærming til endring blir for forsiktig med utprøvingen og aksjonen? Er det slik at skoleledere er for opptatt av å være i harmoni, i stedet for å jobbe med en stadig balansegang mellom konflikt og harmoni i læringskulturen for å sikre utvikling for skolen? Balansegangen mellom å bevare og å utvikle er noe skolelederen hele tiden må forholde seg til i sitt arbeid for å

utvikle en lærende skole. Hovedutfordringen i forhold til å utvikle skolen, er kanskje å bevare trygghet hos personale i det utrygge som utvikling og læring innebærer.

8.3 Praksisnært. Men ledet og lærende?

Under dette analysepunktet trekker jeg spesielt frem områdene praksisfellesskap, læring og lærende organisasjoner (jf. figur 7.1). For å være en lærende skole trakk jeg opp en del retningslinjer fra teorien som i korte hovedtrekk vil si å ha kunnskap om organisasjonen, taus kunnskap, en undersøkende holdning til egen praksis, en lærende kultur, samsvar mellom det man sier og det man gjør, læring individuelt og kollektivt, refleksjon over praksis, sosial læring og praksisfellesskapet (jf. kap. 3). Jeg vil trekke frem de fleste punktene her, mens refleksjon over praksis blir behandlet i et eget analysepunkt.

Det er litt vanskelig ut fra datamaterialet å ha en klar oppfatning av skoleledernes syn eller utgangspunkt for læring bl.a. fordi de gjerne snakker om elevens læring men er mindre tydelige om læring i voksegruppen. Det er imidlertid noen dimensjoner de vektlegger som kan synliggjøre læringssynet i noe grad. Dette er bl.a. å lære i praksis, livslang læring, dele erfaringer, ha tilgang på informasjon, tilpasse læringen den enkelte, ønske om at alle deltar, at de fleste har en kombinasjon av opplæringsorientert og prosessorientert og reproduktiv og produktiv tilnærming til læring m.m. I praksis opplever skolelederen at organiseringen ofte er et hinder, personalet er vanskelig å samle, lærerne forventer ofte kurs for å lære m.m. (jf. kap. 7 og figur 7.1). Jeg ser at flere dimensjoner skolelederne fremhever er i tråd med statlig tenkning om livslang læring, utvikling av en lærende skole gjennom bl.a. å legge til rette for læring i praksis m.m. (jf. St. melding 30, 2003-2004). Det er også flere dimensjoner i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring jeg har lagt til grunn i oppgaven, og som jeg mener denne statlige satsingen støtter (jf. Lave og Wenger 1991). Likevel ser jeg at skolelederne har en rekke utfordringer å jobbe videre med for å kunne være en lærende skole. Jeg vil først fokusere på praksisfellesskapet som utgangspunkt for læring.

8.3.1 Mangfold av læringsforhold, men reelle praksisfellesskap?

I teorien tok jeg utgangspunkt i Lillejord (2003) som fremhever at et læringsfellesskap i skolen kan ivareta læring i organisasjonen (jf. kap.3). Jeg brukte Lave og Wengers (1991) teori om utvikling av praksisfellesskap (jf. kap. 3), og vil belyse sider ved empirien i forhold til denne. Det kommer som nevnt frem i min undersøkelse at skolelederne har en praksisnær tilnærming til å jobbe med pedagogisk ledelse og utvikling av læring hos de ansatte. Alle er opptatt av at lærerne må kunne lære, erfare og prøve ut i praksis. Skolelederne mener det er viktig å jobbe med

erfaringsspredning for å spre kunnskap, og de har stor tiltro til praksisarenaen som utgangspunkt for læring og utvikling. Alle bruker denne arenaen og spredning i praksis, men på ulike måter (jf. kap. 7). Jeg ser at en praksisnær tilnærming til læring vektlegges høyt, men legger skolelederne tilrette for et praksisfellesskap som kan være et virkemiddel for å utvikle en lærende skole der alle er med i læringen?

Skolelederne i min studie er opptatt av å gi alle medlemmene i organisasjonen tilgang på informasjon og legge til rette for samarbeid. Alle snakker også om hvor viktig det er med tilgang til å lære i praksis. Alle lederne er læringsledere i den forstand at de har lagt tilrette for en rekke ulike læringsforhold. Variasjonen, hvordan de er og kvaliteten på disse varierer imidlertid. Som jeg har vist til har alle samrådsmøter, kurs og opplæringstiltak og plangruppe. De fleste har team, noen har faste aksjonslæringsgrupper der det reflekteres over praksis, andre har utviklingsgrupper, mens noen jobber mer periodevis med samarbeid og læring i møter, på planleggingsdager etc. der forhold i praksis tas opp. Jeg vil derfor si at enkelte skoleledere jobber mer systematisk i forhold til å utvikle en lærende skole og nærme seg et praksisfellesskap, mens jeg mener det kan se ut som om enkelte andre jobber på en måte som gjør at en ikke kan snakke om noe reelt praksisfellesskap der alle deltar i tråd med Lave og Wengers (ibid) tanker.

Med denne påstanden mener jeg ikke å si at de ikke har praksisfellesskap i sitt kollegie, alle skolelederne beskriver at de har det. Jeg stiller heller spørsmål ved deres måte å forhandle om mening og dermed utvikle kunnskap på. Praksisfellesskapet ved disse skolene virker noe tilfeldig ut fra deres beskrivelser. Tilfeldig både i forhold til hvordan de oppstår eller organiseres og hvordan læringen skjer. Jeg mener at dersom en kan snakke om et reelt praksisfellesskap burde fellesskapet eller kunnskapen være synlig i det daglige arbeidet, ikke kun at en snakker om samarbeid eller fellesskap i perioder eller som en felles visjon eller mål på en plan som ikke følges opp til daglig. At det tilrettelegges for samarbeid, erfaringsutveksling, diskusjon og utprøving i praksis, betyr ikke nødvendigvis at det foregår reel læring eller utvikling. En kan spørre seg om hvem som deltar aktivt i samarbeidet, diskusjonene, i læringen på møter etc på skoler der de har mindre systematiske læringsarenaer i skolehverdagen? Jeg stiller meg dermed noen kritiske spørsmål til om møter i form av diskusjon og tilbakemeldinger er en god måte å samarbeide og lære i? Lave og Wenger (ibid) åpner imidlertid for at den sosiale læringen kan innta en økende grad av deltakelse og sosialisering i praksisfellesskapet, fra perifer til partiell og full deltakelse (jf. kap 3). Slik kunne en si at alle disse skolelederne også legger til rette for praksisfellesskap i noen grad. Likevel forstår jeg Lave og Wenger (ibid) slik at et reelt praksisfellesskap krever skoleledere som mer systematisk gir informasjon, tilgang til situasjoner, prosesser og fysiske forhold der praksis utfolder seg. De gir mulighet til å konstruere kunnskap gjennom deltakelse i et sosialt

fellesskap. Det vil si at en må sikre at alle er aktive deltakere i praksisfellesskapet, eller aktivt involvert i læring i tråd med et aktør syn på læring (Nygård 1993). Det er ikke nok med passiv deltakelse eller tilstedeværelse. Jeg opplever at enkelte av skolelederne jeg har intervjuet ikke jobber systematisk med å utvikle et slikt aktivt lærings – eller praksisfellesskap.

Jeg vil si at de som jobber med faste aksjonslæringsgrupper eller utviklingsgrupper i mitt utvalg, er de som er nærmest et slikt aktivt læringsfokus og praksisfellesskap. Likevel kan det se ut som det i disse skolene blir mange små praksisfellesskap i de gruppene de tilhører, men ikke i like stor grad et praksisfellesskap der alle deler den samme kunnskapen. Det pågår læring og utvikling i disse gruppene slik skolelederne beskriver det, og dette er med på å utvikle skolens praksis. Hvor blir det imidlertid av skolen som helhet, det å dra i samme retning, skolen som en lærende organisasjon?

Flere av skolelederne har en mer tradisjonell tilnærming til læring. Jeg opplever tilnærmingen til tider som opplæringsorientert (Roald 2000), for eksempel som kurs på planleggingsdager etc., som ofte medfører et dekontekstualisert kunnskapssyn (jf Havnes 1996). Dersom læringen foregår mye gjennom overføring av kunnskap til andre, og læringen ikke blir internalisert eller bearbeidet videre til en felles forståelse, kan en kanskje ikke snakke om et reelt praksisfellesskap. Disse skolelederne legger til rette for samarbeid om aktiviteter i praksis, men mister dimensjonen med konstruksjonen av felles kunnskap. Dette er ikke i tråd med et sosiokulturelt kunnskapssyn slik jeg tolker det. Alle skolelederne er generelt opptatt av å spre kunnskap, men jeg spør meg om det er nok å spre kunnskapen for å sikre utvikling eller om ikke lederne og lærerne trenger et felles begrepsapparat for å sikre kvalitet og et reelt praksisfellesskap? Det er ikke nødvendigvis et fellesskap å høre den samme informasjonen, og det er ikke sikkert deltakerne gjør kunnskapen til sin egen bare ved å høre om andres erfaringer. Lave og Wenger bruker begrepet transparency eller gjennomsiktighet i forhold til at kvaliteten på tilgangen til læringssituasjonen kan variere ut fra bl.a. hvor relevant man opplever innholdet. Læringsresultatet vil dermed kunne variere for ulike personer (jf kap. 3, Lave og Wenger 1991).

Jeg ser at dette kan ses i lys av at skolelederne opplever organiseringen av skolen og lærernes arbeidstid som vanskelig eller et hinder i å utvikle skolen gjennom å legge til rette for et praksisfellesskap og en lærende skole. Dette belyste jeg også i teoridelen (jf. bl.a. Hargreaves 1996, Berg 1999). Flere nevner at de opplever at lærerne har en kurstradisjon i forhold til læring. En slik tradisjon kan stå i et motsetningsforhold til et praksisfellesskap og et sosiokulturelt læringsyn som jeg mener å ha vist er viktige å fremheve i en lærende skole. Kurs i seg selv kan være et viktig bidrag i en lærende skole, men det kan muligens bli mye reproduktiv kunnskap og

lite felles forståelse dersom denne tradisjonen er sterk blant lærerne på en skole. Skolelederne i min studie opplever balansegangen mellom en produktiv og en reproduktiv tilnærming til læring som utfordrende (jf. Wadel1997). De fleste av skolelederne i utvalget mitt opplever det også som vanskelig og utfordrende å samle personalet om noe. Det er tidkrevende og i forhold til læring velger flere dermed å starte prosesser ved å dryppe tanker og ideer til enkeltpersoner og starte utviklingen gjennom disse. Dette kan også være en motsetning til ideen om et praksisfellesskap. Samtidig skal det være et mangfold av ulike læringsprosesser på gang i en lærende skole, noe kollektivt og noe individuelt.

8.3.2 Individuell versus kollektiv læring

Jeg vil si at alle skolelederne beskriver læringsprosesser som lærerne inngår i. De beskriver en del individuell læring, og en del læringsforhold der kunnskap konstrueres sammen med andre. Situert læring tar utgangspunkt i at læringen er sosial før den blir individuell. Kunnskap konstrueres i det sosial samspillet og må omformers til indre kognitive prosesser (jf. Kap 3). I kapittel 3 skrev jeg at jeg opplever at de statlige forventningene til skolen, legger både vekt på egen, individuell kompetanse og at skolen skal utvikle kompetanse, en kultur for læring sammen. Jeg har valgt å se skolelederens utviklingsarbeid opp mot et sosiokulturelt syn på læring. Dette fordi det sosiale samspillet i læringen er en stor utfordring når en skal utvikle kvalitet i en lærende skole, og det bryter noe med skolens tradisjon for læring. I et slikt perspektiv har jeg vist til at det innebærer skoleledere som legger til rette for informasjon, samhandling, samarbeid, for tilgang til situasjoner å dele kunnskap i, for å lære av hverandre og prøve ut i praksis. En mer produktiv tilnærming til læring i motsetning til reproduksjon av kunnskap (jf. figur 5.2). Jeg antok å finne skoleledere som jobbet ut fra en mer vedtaksorientert og opplæringsorientert tilnærming til læring der læring ofte foregår utenfor kontekst, men at enkelte jobbet mer prosessorientert slik læring i praksis burde tilsi (jf. Roald 2000). Jeg fant som ventet spesielt både en opplæringsorientert og en prosessorientert tilnærming til læring, men alle var opptatt av praksisarenaen som svært verdifull i læring enten de hadde fått gitt personalet tilgang til slike arenaer eller ikke.

Jeg har videre vist at kurstradisjonen, den individuelle læringen fortsatt står sterkt i tråd med hva jeg forventet, og ofte er slik kunnskap kortsiktig bl.a. fordi den er vanskelig å spre i hele organisasjonen. I tilfelle kreves det at det jobbes systematisk for å utvikle et praksisfellesskap der en konstruerer kunnskap sammen (jf. Kap 3). Den totale deltakelsen opplever de fleste skoleledere som en veldig stor utfordring i hverdagen (jf. total kvalitetsledelse – i kap. 2). Jeg opplever at der finner jeg støtte hos Møller (1996) i forhold til at dette kan begrunnes ut fra skolens tradisjon, forvaltning og profesjon. Flere skoleledere uttrykte for eksempel at de opplever lærernes forventninger om en opplæringsorientert tilnærming til læring kan være et dilemma når de som

ledere ønsker å jobbe mer i felles utviklingsprosesser. Videre har jeg vist til noen strategier skolelederne bruker for å utvikle kultur for læring i fellesskap. Samtidig er skolelederne veldig opptatt av å tilpasse læringen den enkelte lærer, å vite hvem en kan spille på, slik at individuell og kollektiv læring vil nok være en stadig balansegang og til tider i konflikt i forhold til ledelsen av utvikling i skolen. Jeg har videre vist til en rekke ulike læringsforhold lederne har lagt tilrette for. Jeg mener samtidig jeg har forsøkt å få frem at skolelederne har et stort utviklingspotensiale i kvalitetsutviklingsarbeidet på å utvikle mer systematiske og varierte læringsforhold i egen organisasjon. Alle er opptatt av refleksjon og læring i praksis, men flere har ikke gitt de ansatte tilgang til slike situasjoner. Jeg viste til Senge (1990) som bl.a. er opptatt av samspillet mellom det individuelle og kollektivet. Jeg ser at slik han beskriver det kan mentale modeller knyttet til kulturen, komme i veien for nye tiltak eller kunnskap som dermed ikke blir tatt opp i kulturen. Slike prosesser beskriver i hvert fall alle skolelederne i min studie. Jeg spør meg om ikke de mentale modellene i forhold til læring og utvikling for mange lærere i skolen fortsatt er ganske fjernt fra de statlige styringsdokumentene? Det virker som om skolelederne jeg har snakket med fortsatt, om i varierende grad, kjemper for sin legitimitet som læringsleder, og for å finne retning eller redskap i dette kvalitetsutviklingsarbeidet. Jeg opplever at det er derfor de ”drypper” til strategiske personer og håper på spredning. ”Løfte i flokk” mentaliteten oppleves ikke i praksis av alle skolelederne. Den usynlige kontrakten (jf. Berg 1999) er fortsatt der mellom lærere og skoleledere, selv om den på enkelte skoler er borte, fjernere eller i ferd med å endres. Dette støttes av Berg (ibid) når han skriver om skolens kultur og tradisjoner og skolelederens rolle i dette, og Schein (1992) i forhold til at det tar tid å endre mekanismer i organisasjonen. Senges (1990) kreative spenning, potensialet for utvikling, mellom visjon og virkelighet oppleves som en stor utfordring for skolelederne i hverdagen, og det er kanskje derfor jeg opplever at de ikke er tydelige i forhold til egne strategier? De beskriver i flere tilfeller en virkelighet langt unna deres egen visjon for utvikling av skolen. Skolelederne må i hvert fall jobbe med balansegangen mellom den individuelle - og den kollektive læringen når de skal utvikle lærende skoler.

8.3.3 Kvaliteten av ledelsen og læringen i praksisfellesskapet

I analysen av kvalitetsbegrepet over (jf. punkt 8.1), var jeg inne på kvaliteten av praksisfellesskapet. Jeg er ikke sikker på om den tilretteleggingen skolelederne har gjort i praksis, blir gjort på en slik måte at kvaliteten av praksisfellesskapet innebærer reel utvikling og læring for skolen. Det må igjen understrekes at jeg muligens ikke har noe egentlig grunnlag for å konstatere dette ut fra min studie, men jeg oppfatter at skolelederne er usikre på læringsprosessene og utviklingen i eget personale, og ser at det da blir naturlig å reflektere rundt dette og stille spørsmål til kvaliteten. De har stor tro på praksisarenaen, fordi de har sett og erfart at lærerne er positive til en slik måte å lære på. Flere av skolelederne fokuserer mye på innhold, aktivitet og tilrettelegging,

men selve læringsutbytte og prosessene i læringen virker noe mer usikkert og uavklart.

Tilrettelegging for læring og utvikling er viktig og nødvendig, men jeg mener å kunne begrunne ut fra teori (bl.a. Argyris & Schön 1978, Roald 2000) og egen empiri, at det ikke er så ofte som ønskelig at det skjer reel læring i organisasjonen. Skolelederne begrunner videre i liten grad læringsarbeidet i praksisfellesskapet. Når de gjør det blir dette knyttet til positive erfaringer og opplevelser i praksis, og ikke til teori om læring og hvordan læring skjer. Igjen ser vi at manglende begrunnelse for læringspraksis er et eksempel på at lederne i liten grad har språkliggjort sin praksis eller sitt arbeid og tanker om læring. Det er viktig å understreke at med manglende begrunnelse mener jeg ikke å si at de ikke har en begrunnelse, men at den i liten grad er synlig eller språkliggjort (jf. taus kunnskap i kap. 2, og punkt 8.1.1). Jeg opplever at skolelederne har enormt mye kunnskap og erfaringer, men denne er ofte taus og jeg tror skolen ville kunne nyttiggjøre seg kunnskapen mer om den var språkliggjort. Som utgangspunkt for å strukturere oppgaven og svare på problemstillingen, skisserte jeg tre underproblemstillinger. Hvordan skolelederen arbeider for å utvikle en lærende skole er avhengig av hva han gjør og hvorfor (jf. kap. 1). I forhold til det fokuset vil jeg si at skolelederne beskriver at de jobber på en slik måte at de er veldig opptatt av *hva* og *hvordan*, men *hvorfor* de arbeider som de gjør er mer uklart. Læringen og praksisteorien de utvikler på skolen sin bidrar helt sikkert til mye positivt, men jeg spør meg i forhold til drøftingen over om ikke praksisen blir noe tilfeldig og om utviklingsprosessene i praksisfellesskapet innebærer en reel utvikling for skolen? Jeg mener at når skolelederen, i hvert fall i min studie, jobber på en slik måte, hvordan kan hun da vite at arbeidet hun gjør for å utvikle skolen er en god strategi og en god utvikling når læringen virker så lite begrunnet eller språkliggjort? Jeg vil senere knytte dette til refleksjon over praksis.

Det kommer frem av mitt materiale at lederne sjelden vurderer skolens dypkultur eller utfordrer praksis i forhold til spørsmål av mer grunnleggende karakter (jf kap. 4) . Det er grunn til å spørre seg om ulike typer vurdering av praksis skolelederne bruker for å kunne utvikle skolen dermed fører til reell læring? Å vurdere skolens dypkultur eller de underliggende mål og verdier, vil si at en er nødt til å ha kunnskap om egen skole og kunne utnytte denne best mulig. Jeg opplever at skolelederne innhenter og legger vekt på kunnskap om egen skole, bl.a. gjennom skolebaserte vurderinger, men også at de i stor grad støtter de seg til tilbakemeldinger fra personalet (jf kap. 7) for å innhente kunnskap. Skolelederne i mitt utvalg beskriver at de bruker kunnskap om mennesker, om personalet i svært stor grad. Alle fremhever slik kunnskap som viktig for utvikling av skolen. Det kunne vært interessant å vite mer om hvordan de bruker slik kunnskap, det er mulig denne evnen, kilden til informasjon og strategien er veldig undervurdert og lite synliggjort i endringsarbeid. Det er mulig at det er kunnskap som tas for gitt. Det er mulig kunnskap om eget personale er en undervurdert kilde til informasjon som utgangspunkt for læring. Det kunne vært et

utgangspunkt å gå dypere inn i disse strategiene skolelederne benytter i så stor grad, i hvert fall i mitt utvalg. Jeg har vært opptatt av ulike måter eller strategier skolelederne benytter i sitt arbeid med å utvikle en lærende skole, jeg har ikke valgt å gå nærmere i dybden av enkelte prosesser. Imidlertid synes jeg det er interessant at skolelederne har så stor tiltro på muntlige, eventuelt supplert med skriftlige tilbakemeldinger, som utgangspunkt for videre utvikling. Jeg ville tro at dette kan være høyst usikker kunnskap. Jeg mener mye av kunnskapen baserer seg på en subjektiv oppfatning eller vurdering, blant annet gjennom vurdering av tilbakemeldinger fra personalet (jf. kap. 7). Er kunnskapen reel i forhold til måten den innhentes på? Blir alle hørt eller er delaktige og har et eierforhold til kunnskapen? Hvem er det som bidrar til kunnskapsutviklingen da, den rådende læringskulturen, en subkultur eller en maktgruppe i kollegiet? (jf Berg 1999). Jeg oppfatter også læringsprosessene slik skolelederne beskriver de som mer beslutningsprosesser eller informasjonsbidrag, enn en reel fokus på læring eller utvikling. Men jeg kan ta feil, det kunne vært interessant å skygget en skoleledere i slike prosesser for å se mer på læringspotensialet i kunnskap hentet fra eget personale. Jeg har imidlertid ikke grunnlag i empirien til å gå inn på dette i stor grad. Jeg hadde heller ikke den tilgangen til mitt utvalg.

8.3.4 Læringsprosessene – reel læring og utvikling eller justering av praksis?

Det skolelederne likevel sier de bruker kunnskap om personalet til, er å justere kursen for utviklingen av skolen. I den forbindelse beskriver de en del prosesser som helt klart kan knyttes til enkelkretslæring, men de gir meg ikke inntrykk av at det skjer dobbelkretslæring i noen særlig grad som jo kan være hensiktsmessig i blant for å være en lærende organisasjon (jf kap. 3, Argyris og Schön 1978). Enkelkretslæring kan ses gjennom bl.a. måten de jobber med skolebaserte vurderinger på, vurderinger skolelederne får gjennom ulike tilbakemeldinger fra personalet m.m. (jf kap.7). Jeg fikk bekreftet mine forventninger til empirien (jf punkt 5.2) ut fra støtte i teoridelen, om at skolelederne i mindre grad bruker dobbelkretslæring. I enkelte tilfeller vil enkelkretslæring være hensiktsmessig, men ikke alltid. Noen ganger er det nødvendig å gjøre mer enn å justere kursen slik jeg opplever skolelederne i stor grad gjør i forhold til eget personale. Det kan være nødvendig å vurdere de underliggende mål og verdier i større grad. Skulle en ta teorien til Argyris & Schön på alvor, vil skolelederne ha en utfordring i forhold til å ta i bruk dobbelkretslæring i større grad og ha kunnskap om deteorolæring (jf Argyris & Schön 1978).

Ut fra de ”vage” begrunnelsene for læring skolelederne gir meg, får jeg inntrykk av at de generelt, med et par solide unntak, har liten teoretisk innsikt i læring og lærende organisasjoner. I hvert fall som de bruker eksplisitt som begrunnelse. De sier også at deres praksis bygger på erfaring. Jeg spør meg om skolelederne ikke ville ha en del å støtte praksisarbeidet sitt og dermed sin legitimitet på hvis de også hadde mer teoretisk innsikt? Skolelederens praksis for å utvikle en lærende skole

har utgangspunkt i egen praksis, den baserer seg som nevnt på mye taus kunnskap eller en teori i lederens hode. Som nevnt er mye av lederens praksisteori lite synlig eller språkliggjort, og her ser jeg et stort dilemma og en viktig utfordring for skoleledere. Jeg har tidligere vist til at Nonaka og Takeuchi (1995) ser verdien av kunnskapsutvikling i vekslingen mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Med referanse til Polanyis begrep om taus kunnskap (Polanyi 1958, referert i Nonaka og Takeuchi 1995) mener de prosesser i organisasjonen rundt mobilisering og transformering av taus kunnskap er kjernen i kunnskapsutviklingen (jf kap. 3). Jeg mener det er grunn til å spørre seg hvordan lederen evner å mobilisere og transformere sin kunnskap i praksis?

Argyris & Schön (1978) legger stor vekt på at lærende organisasjoner har samsvar mellom bruksteori og uttalt teori. Avstand mellom bruksteori og uttalt teori vil hindre læring på den måten at praksis blir opprettholdt og forsterket (jf kap. 3). Den langsiktige utviklingen i skolen beskriver de fleste lederne som en strategi de har, og som settes i verk litt etter litt gjerne gjennom blant annet å dryppe pedagogiske tanker, ideer til enkelt lærere og så spre dette ved å lage ulike læringsarenaer. Det kan virke noe underlig at de langsiktige målene ”skjules” eller avsløres etter hvert. Jeg finner grunn til å stille spørsmål ved eller utfordre skoleledere på hvordan de kan sikre samsvar mellom bruksteori og uttalt teori når deres tilnærming til utvikling ut fra deres beskrivelser virker så lite synlig eller tydelig for lærerne? Noen har en helt klar strategi i eget hode, og bruker mye tid på egenrefleksjon, men hvordan sikrer de at kunnskapen spres i organisasjonen? Dette kan tolkes i lys av et relasjonelt perspektiv på ledelse (Lillejord 1997) og i forhold til sosiokulturell tilnærming til læring (Lave og Wenger 1991). Alle skolelederne overlater dermed noe av ledelsen for utviklingsarbeidet til enkelte lærere, dette kan støttes ut fra et relasjonelt syn på ledelse. Imidlertid er det slik at dersom ulike personer til ulike tider skal involveres i den pedagogiske ledelsen, må de også ha tilgang på kunnskapen om ønsket utvikling. Ut fra disse funnene kan det diskuteres om medlemmene i organisasjonen har tilgang på lederens reelle bruksteori, i hvert fall den langsiktige bruksteorien. Satt litt på spissen kan det virke som om lederne bruker enkeltpersoner i sin ”drypping” av pedagogiske tanker og håper på en spredning av ønsket utvikling, men med høyst usikkert utfall. Utenfra virker det da noe tilfeldig hvem som tar ledelsen, hvordan ledelsen av læringsarbeidet skjer, hva som kommer ut av arbeidet og hvor ledet prosessen egentlig er? Det har videre vært en del fokus på læringsfellesskap blant lærerne i løpet av de siste årene (bl.a. Kultur for læring 2003), men hva med skolelederens rolle i læringsfellesskapet og spredning av lederens kunnskap i et relasjonelt perspektiv? Når en del skoleledere, i hvert fall i mitt eksempel, velger å holde en del av sin fremtidige planer og utviklingsstrategier ”skjult” for lærerne, vil det skje reell læring eller utvikling i ønsket retning? Jeg synes samtidig ut fra dette at det kan se ut som om lærerne ikke har tilgang på reell informasjon om utviklingen av skolen slik skolelederne selv hevder. Slik jeg oppfatter Lave og

Wenger (1991) vil tilgang til informasjon i et praksisfellesskap innebære et eierforhold til informasjonen og ikke slike ”skjulte” lederstrategier. Imidlertid kan jeg ta grundig feil. Det kan være disse strategiene er det lureste en skoleleder kan gjøre, langsomt å forsøke å endre holdninger, tatt i betraktning skolens tradisjonelle kultur for læring. Disse delvis ”skjulte” endringsstrategiene ville det vært spennende å gå inn i, i forhold til videre forskning av skolelederens pedagogiske ledelse.

Samtidig med den ”skjulte” pedagogiske strategien jeg finner i større eller mindre grad hos lederne i min studie, er de alle opptatt av å være tydelig ledere og vise hva de vil. De oppfatter seg selv som tydelige ledere, og kommer med en hel del eksempler som støtter dette (jf. kap. 7). Dette kan virke som et paradoks, men er nok et bevis på at virkeligheten og forventningene i forhold til å drive utviklingsarbeid er svært komplekse. Fra statlig hold forventes en tydelig leder som jobber for å utvikle en lærende skole (jf. kap. 1, LUIS 2000, St. meld. nr. 30 2003-2004), samtidig som de samme styringsdokumentene forventer at hele skolesamfunnet bidrar i læringsarbeidet osv. Her kan en se at det relasjonelle lederperspektivet (jf. kap 2) der tanken er at vi utvikler oss sammen og ulike personer kan ta den pedagogiske ledelsen (Lillejord 2003), kan stå i et dilemmaforhold til den tydelige og visjonære lederen (Møller 1996). Jeg opplever at skolelederne i min studie stort sett har samsvar mellom visjoner og mål de jobber med nå og det som vises til i årsplaner, skolens nettside m.m. (jf bruksteori og uttalt teori), men det de ønsker å utvikle over tid er lite spredd og mer en strategi i eget hode. Flere poengterer at deres rolle som ledere er å holde tråden i utviklingsarbeidet, lærerne sporer av hele tiden, men dersom dette er tilfelle burde ikke lederne ha stor hjelp i å tydeliggjøre den langsiktige utviklingen mer? Når skolelederne sier dette med å holde tråden og lærere som har så mye de skal ha gjort hele tiden, er dette kanskje et bevis på at man er opptatt av innholdssiden og aktivitetene, av alt som skal gjøres, på bekostning av læringsdimensjonen og *hvorfor* dimensjonen i utviklingsarbeidet i skolen. Jeg finner videre grunn til å spørre om det i tilfelle er en slags undervurdering av lærernes evne til å jobbe med egen læring og i forhold til å jobbe med utvikling av skolen? Tørr ikke skolelederen å jobbe ut fra et relasjonelt perspektiv eller er det ingen reel tradisjon for dette som dermed hindrer skolelederen i å være åpen om sine strategier? Et par ledere sier det beste er om lærerne tror de har funnet ut noe selv og at dette ikke kommer fra ledelsen (jf. kap. 7). I forhold til læring gir dette forståelse ut fra at det er viktig å oppdage og erfare kunnskapen selv (jf. Dewey, referert etter Lillejord 1997), men jeg stiller spørsmål ved om det ikke er en bekreftelse på den usynlige kontrakten (Berg 1999), og om lederne da har reel legitimitet som pedagogiske ledere? Selv om dette ikke gjelder alle lederne i mitt utvalg, kan de muligens representere en del skoleledere, og dermed kan det virke som om disse har tatt styringen over den pedagogiske ledelsen men ikke brutt totalt med den tradisjonelle kontrakten med lærerne som Berg sikter til (ibid). En side av det å tydeliggjøre egen praksis ville

kunne vært å oppnå større legitimitet for egen lederpraksis hos eget personale (bl.a. Møller 1996) og å sikre medinnflytelse og eierforhold. Kanskje ville et større reelt og ikke bare delvis eller tilsynelatende eierforhold hos lærerne til utviklingen av en lærende skole føre til mer motivasjon, og aktelse- og tillit slik Wadel (1997) fremhever er viktig å fremme for pedagogiske ledere? Dette blir kun refleksjoner fra meg. Mer bevisst arbeid med språkliggjøring av taus kunnskap og støtte for egne praksisteorier i faglig teori (bl.a. Nonaka og Takeuchi 1995), kunne kanskje gitt skoleledere som synes det er vanskelig å utvikle læringskulturen redskaper å jobbe ut fra for å oppnå større legitimitet. Få av skolelederne i min studie synes å jobbe systematisk ut fra slike redskaper.

Lederne i min studie legger som nevnt stor vekt på å kjenne eget personale godt, kjenne deres styrker og svakheter, å vite når timingen er riktig for utvikling. Jeg blir både imponert og noe overrasket (jf kap. 7) over i hvor stor grad skolelederne benytter seg av relasjonell eller menneskekunnskap for å fremme en lærende skole. Skolelederne fremhever dette som svært viktig, og det er som nevnt mulig slik taus kunnskap er veldig undervurdert i ulike teorier om utviklingsarbeid i skolen. Det er lett å støtte dette ut fra at det lett kan oppfattes som en selvfølgelighet når det er snakk om å jobbe med mennesker i utvikling. Samtidig som jeg velger å tro skolelederne på at slik kunnskap er veldig viktig, stiller jeg spørsmål ved om dette i enkelte tilfeller kan føre til en for stor grad av tilpasning til reell eksisterende praksis? Om det kanskje er slik at lederne tar utfordringen fra statlig hold å være pedagogiske ledere og dermed ta noe makt fra et område lærerne tidligere styrte mer selv, men at skolelederne gjør det på en ”skjult” og forsiktig måte for ikke å komme den usynlige kontrakten for nær (jf Berg 1999)? Om kanskje skolelederne blir litt for forsiktige med å tydeliggjøre hvor de vil av hensyn til den rådende skolekultur eller av hensyn til å unngå konflikter? I tilfelle ville dette støtte argumentet med at skoleledere er forsiktige i sin tilnærming til endring (Lillejord 2003). Det er mulig å ta så mye hensyn til personlige forhold at en ikke vektlegger læring, det kan også oppfattes som en slags unndragning av styringsplikten som leder, et forsøk på å gradvis oppnå legitimitet gjennom gradvis å nærme seg sin legale rolle som pedagogisk leder? En annen måte å se dette på, er at det er en fornuftig strategi fra skolelederne på de skolene der deres syn på pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid representerer en stor konflikt i forhold til lærernes syn (jf kap. 2 figur 3 etter Tobiassen 1997). Er konflikten for stor kan det være vanskelig å få en reel legitimitet som leder og oppnå en reell utvikling av skolen i ønsket retning. Det kan være disse skolelederne gjør noe lurt i gradvis, gjennom en delvis skjult strategi, å langsomt ta over den pedagogiske ledelsen og utviklingen av skolen og forhåpentligvis oppnå en større harmonisk kultur på sikt? (jf. Tobiassen 1997, Sørhaug 1996). Uansett kan det være et spørsmål om hvem som har den reelle makten og dermed styringen i forhold til utviklingen av læringsarbeidet i skolen.

8.4 Dimensjonen dialog, refleksjon versus handling

Dimensjonene dialog, refleksjon versus handling, vil bli belyst spesielt ut fra punktene i empirien og teorien som omhandler lederrolle og refleksjon som strategi (jf. figur 7.1 og 5.1). Jeg ønsket å få frem hvordan refleksjon eventuelt ble brukt i forhold til å utvikle en lærende skole, og jeg fokuserte dermed både på refleksjon over egen lederrolle og eventuelle rom skolelederne har startet opp for at lærerne kan reflektere over praksis sammen og bidra til utvikling av skolen. Begge formene for refleksjon kan fremme læring i organisasjonen (jf kap. 3).

8.4.1 Ledelse, refleksjon og læring

I teoridelen drøftet jeg disse områdene ut fra hva ulike teoretikere oppfatter som viktig i forhold til å utvikle skolen. I forhold til lederrolle oppsummerte jeg dette med at det er viktig kritisk å reflektere over egne rolle, lederidentitet, egen praksis og egen skolekultur. I tillegg til å legge til rette for systematisk kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen (jf. figur 5.1). Jeg forventet å finne at skolelederne forsøkte å få til refleksjon og ønsket dette, men at i praksis viser det seg noen hindre i skolehverdagen. Samtidig forventet jeg at skolelederne har satt i gang tiltak for kommunikasjon og samarbeid, men at skolens tradisjon kanskje viser at arbeidet ikke er veldig systematisk eller godt festet i egen skole (jf. figur 5.2). I tråd med dette viste jeg i presentasjonen av datamaterialet at alle skolelederne vurderer refleksjon over praksis høyt i forhold til å utvikle kvalitet i skolen (jf. kap. 7). Her er det imidlertid en mulighet eller en fare for at når en spør om refleksjon, så er dette noe en ikke kan si en ikke er opptatt av, ettersom det nærmest er en sannhet som tas for gitt at refleksjon er bra. Likevel snakket skolelederne i mitt utvalg såpass mye og konkret om refleksjon da de ble spurt, de snakket om hvordan de reflekterte, hva de ønsket mer av, hva som var hemmende for refleksjon osv, at det kom tydelig frem at dette er de opptatt av. Jeg mener derfor jeg kan si at skolelederne i mitt utvalg vurderer refleksjon som et viktig bidrag i utviklingen av en lærende skole.

Hvorvidt lederne i min studie bruker refleksjon som redskap til læring aktivt er en annen ting. I forhold til refleksjon over lederpraksis mente flere at dersom de hadde hatt mer tid til refleksjon i lederteamet, ville de hatt bedre forutsetninger for å kunne jobbe med skoleutvikling. Flere argumenterte med at praktiske gjøremål og akutt situasjoner i hverdagen ofte tilsidesetter tid for refleksjon. Dette var det jeg forventet å finne og i tråd med funn fra forskere jeg har vist til (bl.a. Møller 1996). Det er imidlertid interessant at lederne vurderer refleksjon som veldig verdifullt, men likevel har vanskeligheter med å finne rom for - og formen på refleksjonen i hverdagen. Jeg spør meg om ikke skolelederne trenger noen redskaper for å få refleksjonen mer systematisk inn i

utviklingsarbeidet dersom refleksjon er og oppleves som nyttig? Jeg ser at skolelederne som gir inntrykk av å bruke refleksjon mest, tar i bruk slike redskaper eller bestemte former for refleksjon og samarbeid, gjennom f.eks. å delta i egne aksjonslæringsgrupper, eller å legge til rette for aksjonslæringsgrupper, utviklingsgrupper eller lignende i eget personale (jf. kap. 7). Flere av de som har tatt i bruk det jeg kaller systematiske strategier, har funnet støtte i litteratur, PPT, veiledningstjeneste eller en utenforstående forsker. Dette kan ses i sammenheng med at flere forskere fremhever teori (bl.a. Dale 1993, 1997), en utenforstående forsker eller part å reflektere med (bl.a. Tiller 1999) for å fremme kvaliteten i form av læring og refleksjon i skolen. Det finnes redskaper, men de fleste i min studie bruker ikke slike redskaper systematisk. Jeg opplever ut fra ledernes beskrivelser om hvordan de jobber med læring og utvikling, at de som jobber med det jeg velger å omtale som mer usystematiske refleksjonsformer, gjerne i form av vurderinger, refleksjoner og tilbakemeldinger fra personalet på møter, planleggingsdager m.m., ikke har redskaper eller hjelpemidler i samme grad i det daglige til å få til endringer eller læring på organisasjonsnivå.

Jeg synes det er interessant at de fleste lederne selv fremhever at de har mye å hente i forhold til utvikling av skolen ved å reflektere mer sammen med de andre lederne på skolen. De begrunner dette bl.a. med å fremstå som en lederenhhet, at inspektøren også identifiserer seg som en del av ledelsen og å sette av tid sammen til å finne ut hva de vil med skolen. Dette kan kanskje være et bevis på det andre forskere poengterer når de sier at skolen har kort tradisjon for pedagogisk ledelse der den formelle ledelsen er involvert i stor grad (Hargreaves 1996, Wadel 1997, Berg 1999). Skolens ledelse har fått andre oppgaver enn opprinnelig, ettersom ledere ofte rekrutteres fra skolen og har bakgrunn som lærere kan det ta tid å distansere seg til ens læreridentitet og identifisere seg mer med en lederrolle (jf. Møller 1996, 2004). I min studie kan det se ut som om noen av rektorene opplever det noe problematisk at inspektørene i mindre grad enn dem identifiserer seg med sin lederrolle og deltar i læringsarbeidet. Dette begrunner jeg ut fra enkelte uttalelser fra rektorer i datamaterialet (jf. kap. 7). I et relasjonelt perspektiv (jf. Lillejord 1997) kan ulike personer til ulike tider ta ledelsen for læringsarbeidet i skolen. Slik sett kan en se det som naturlig at ikke hele ledelsen bidrar aktivt i læringsarbeidet. Et relasjonelt perspektiv betyr imidlertid ikke at de som tar lederansvaret ikke skal involvere andre, snarere tvert imot. Jeg ser dette som mer problematisk dersom en skal se på skolen som en lærende organisasjon. Skal skolen stå frem som en lærende organisasjon må det blant annet være samsvar mellom det en sier og det en gjør (jf. kap. 3, Argyris og Schön 1978), man må se på skolen som en helhet og lederen er da helt avhengig av resten av kollegiet. Rektor har det formelle ansvaret for den pedagogisk ledelsen, og skal en sikre samsvar i egen skole og oppnå legitimitet som leder blir det nødvendig at både en delaktig ledelse og at resten av personalet deltar i læringen. Lillejord (1997) begrunner dette med

at i en lærende organisasjon er alle med i læringsprosesser. Det kan være problematisk å være endringsleder dersom det er ulike læringskulturer i konflikt i personalet (Tobiassen 1997), og dersom en ikke har legitimitet eller støtte hos resten av ledelsen og kanskje ikke hos resten av personalet (jf Berg 1999).

Ut fra alle lederens beskrivelser av at det oppleves som utfordrende, og noen opplever det vanskelig, å få tid til samarbeid, refleksjon og læring i praksis, har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt at forventningene til skolen ikke er i samsvar med eller nødvendigvis et redskap eller noe som sikrer legitimitet i lederens praksis. Jeg tror det er for enkelt å si eller forvente, fra myndighetens side, at skolen skal legge til rette for samarbeid, dialog, refleksjon, et fellesskap og læring og utprøving i praksis (jf. bl.a. st. melding nr. 30, 2003-2004), uten i sterkere grad fra statlig hold å fremheve og synliggjøre de gode eksemplene på hvordan skolen kan få til dette. Det finnes aktuell dokumentasjon på hva som kjennetegner lærende skoler, bl.a. Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til kompetanseberetningen (2005), og en helt fersk artikkel om lærende skoler (Utdanningsdirektoratet 2007). Min oppfatning er at synliggjøringen av redskapene fremheves i for liten grad. Det er veldig positivt med slike praksiseksempler, de trenger vi flere av. At det nå kommer slike artikler er vel en forståelse for at disse kan være viktige for praksisfeltet? Avstanden fra slike dokumenter eller eksempler, f.eks. demonstrasjonsskoler, til andre skolens praksis kan likevel bli for stor. Man må heller ikke komme i fare for å vise til normative oppskrifter, og tro de overføres på en vellykket måte til mange ulike skoler. Flere av lederne i min studie, og dette kommer også frem i teoridelen, søker eller famler etter redskaper som kan hjelpe dem i hverdagen. Disse redskapene må imidlertid være slik at en må vurdere de ut fra en analyse av egen skole, og ikke tro på at overføring av andres prosjekter nødvendigvis blir en suksess på egen arbeidsplass og bli tatt opp i praksisfellesskapet. Jeg understreker at dette er mine refleksjoner basert på det lederne i min studie sier. Noen uttrykker dårlig samvittighet for at de ikke får til dette bedre i praksis. Kanskje trenger vi en nærmere kopling mellom teori og praksis, slik flere forskere synes å hevde (jf bl.a. Schön 1983, Dale 1993/1997). Forskerne er imidlertid uenige om hvordan denne koplingen skal gjøres, noe jeg kommer inn på litt senere. En sterkere kopling mellom teori og praksis, kunne kanskje synliggjort flere gode redskaper, og det kunne kanskje vært lettere for skoleledere å oppnå legitimitet i arbeidet sitt som pedagogisk ledere? For selv om en kan påstå at lignende forventninger til skolens praksis har vært i noen år nå (f.eks. Jf. L97, LUIS 2000), vil jeg sitere en av skolelederne i mitt utvalg; ”*Dalin sier skoleutvikling tar 10 år, minst!*” (jf. kap. 7). Det tar tid å forandre skolens praksis, og forskere som blant annet Schein (1992) og Berg (1999) har åpnet øynene mine for kompleksiteten i endringsprosesser i en organisasjonskultur (jf. kap. 3). Jeg ser faren i at det kan bli mye prøving, feiling og tilfeldigheter i læringen i en kompleks skolehverdag og kultur, når hver skoleleder prøver å innføre

samarbeidsformer der en kan reflektere over praksis uten helt å vite hvordan en skal få dette til. Skolen har ikke hatt lang tradisjon for utpreget samarbeid, fokus på de voksnes læring og utarbeidelse av egen praksisteori gjennom blant annet refleksjon i fellesskap over skolens praksis (jf bl.a Hargreaves 1996). Schein (1992) argumenterer for at det tar spesielt tid å endre praksis der organisasjonen var grunnlagt på andre premisser. Jeg synes vi ser eksempler på det i min studie med støtte i teoridelen. Skoleledernes strever med kultur, struktur og tradisjon for å finne samarbeidsformer gjennom refleksjon og læring i praksis. Dette støttes også av Møller (1996) som argumenterer med at ledere møter en rekke dilemmaer i praksis i forhold til profesjon, forvaltning og tradisjon.

De ulike formene for refleksjon skolelederne beskriver at de selv er med på, virker videre å være mye på K1 og noe K2 nivå. Det vil si de er mer eller mindre underlagt handlingstvang eller preget av praksiskonteksten (jf kap. 3, Dale 1997). I følge Dale (ibid) er det først på K3 nivå, refleksjon, kommunikasjon og konstruksjon av utdanningsteori fri fra selv praksissituasjonen, hvor det virkelige potensiale for å fremme kvalitet, læring og utvikling ligger (jf kap.3). Personlig synes jeg dette blir for ekstremt. Selv om jeg ser absolutt nytten av teori som et verktøy å reflektere opp mot og få språkliggjort sine utfordringer og strategier. Uten teori eller påvirkning utenfra mener jeg også det er en fare for at skoleutvikling lett kan gå i ring, læringen blir kun enkelkretslæring med justering av eksisterende praksis. Jeg opplever samtidig at skolelederne beskriver viktige refleksjoner basert på sine erfaringer, og når de utfordres til å språkliggjøre sin kunnskap viser de at de har mye å bidra med. Utfordringen er nok snarere å få uttalt sine refleksjoner eller å utvikle praksisteori, mer i tråd med Schøns (1983) teori om den reflekterte praktiker. Språkliggjøring og refleksjon i samhandling er kanskje spesielt viktig da flere av skolelederne uttrykte at de var ganske alene om strategiene rundt det å drive utviklingsarbeidet ved skolen. De har mye taus kunnskap og tilsynelatende flere ”skjulte” strategier det ville være spennende å finne ut mer om.

Akkurat slik jeg kommenterte tidligere, at skolelederne har et vagt forhold til begrepet kvalitetsutvikling, vil jeg også si at de generelt sett ikke har mange begreper, rammer eller teorier å tenke i eller ut fra som samler deres oppfatning av læring, utvikling og kvalitetsutvikling. Når de skal beskrive praksis eller hva som er viktig for dem som ledere, opplever jeg at de mangler språk eller en ramme å tenke i (jf kap. 7). De snakker og snakker, og disse dimensjonene kommer frem som viktige etter hvert som intervjuet går sin gang. Dette bekreftes av en rekke forskere som mener skolen har et viktig utviklingspotensiale her (bl.a. Lillejord 2003, Dale 1997 mfl). At lederne har problemer med å beskrive hvordan de arbeider med kvalitetsutvikling i form av en lærende skole, kan forstås ut fra at det er vanskelig å begrepssette egne erfaringer. Begrepet taus kunnskap (jf. kap. 3) innebærer at vi vet og kan mer enn vi kan uttrykke med ord. Jeg mener

skolelederne hadde hatt mye å hente på å språkliggjøre eller tydeliggjøre sin praksis, mye av deres tanker og deres praksis er taus kunnskap. Det er ikke noe galt med taus kunnskap, men lederne bør selv reflektere over hvorfor de gjør som de gjør. En viktig utfordring er å synliggjøre mest mulig taus kunnskap for å kunne bruke denne til å forbedre egen og skolens praksis. Ved å vise tilbake til Polianis begrep om taus kunnskap (Poliani 1958, i Nonaka og Takeuchi 1995), og Nonaka og Takeuchi som er opptatt av at taus kunnskap er kjernen i kunnskapsutviklingen, vil jeg ut fra teori og med støtte i egen empiri si at det kan virke som om skolen har en stor utfordring i å skape felles kunnskap og spre denne i organisasjonen. Dialog, refleksjon og samhandling blir viktig i en slik skolekultur. En dynamisk skoleleder (Birkemo 1999) vil måtte forholde seg til ulike valgmuligheter i møte med personalet og ut fra situasjonen, og ikke ensidig forsøke å påvirke kollegiet. Det kan virke som om de fleste av skolelederne i mitt utvalg er mer opptatt av å påvirke og endre over tid, enn å skape kunnskap sammen.

Det er samtidig et poeng at kunnskap ikke må stoppe med refleksjon eller ved planleggingen. Det er viktig for skoleledere å finne en balansegang mellom tid som brukes til planlegging eller refleksjon, og tid som brukes til handling eller selve aksjonen i utviklingen (Birkemo 1999, Tiller 1999). Her mener jeg å kunne se at de skolelederne i mitt utvalg som bruker et verktøy i refleksjonen, f.eks. aksjonslæring eller kritiske venner, var opptatt av dette fordi de så at det førte til reelle endringer og utvikling av praksis ut fra et handlingsperspektiv. Dette støttes også i teori jeg har vist til (jf. Kap. 4, bl.a Tiller 1999, Weinstein 1995). Igjen synes jeg det er viktig å poengtere at det er viktig å fremheve de gode eksemplene eller redskapene noen har funnet frem til, og ikke regne det for gitt at alle skoleledere selv klarer å organisere og lede refleksjonen og læringsarbeidet i retning av en lærende skole. Skolelederne etterlyser støtte i dette arbeidet (jf. Sintef rapport 2003). Ved f.eks. å koble på en ekstern forsker, eller en annen refleksjonspartner, kan skolen få hjelp til å utnytte sin kunnskap på en mest mulig lærende måte til det beste for skolen. I forhold til mine forventninger rundt refleksjon og læring i skolen, opplever jeg at gruppen skoleledere jeg har sett på er relativt delt. De som har satt læringshold i et system, og de som har en mer tilfeldig form for refleksjon, læring og utvikling.

8. 5 Systematiske versus usystematiske strategier som kilde til læring

Her vil jeg knytte en link tilbake til punkt 3 i figur 7.1, og vil forsøke å oppsummere hvilke strategier ledelsen benytter når den skal utvikle kvalitet i form av en lærende skole. Jeg har allerede vært en del inne på dette i punkt 8.3 da jeg så på praksisfellesskap i sammenheng med ledelse og læring. Dette vil derfor være en kort utdyping i forhold til punkt 8.3 i dette kapittelet.

Jeg har i hovedsak delt skolelederne i min empiri inn i to grupper med ulik tilnærming til læring i organisasjonen med støtte fra teoridelen (jf. Kap. 5, Kap. 7 og figur 7.1). Av mangel på en betegnelse velger jeg å kalle gruppe 1 ”*de systematiske læringslederne*” og gruppe 2 ”*de usystematiske læringslederne*”. Systematisk blir gjerne oppfattet som en god egenskap, og jeg understreker at jeg i denne betegnelsen ikke ensidig tillegger systematisk som en god strategi og usystematisk som en dårlig strategi.

8.5.1 De systematiske læringslederne

Alle lederne legger til rette for et mangfold av læringsforhold (jf. Wadel 2002). Imidlertid velger de to hovedgruppene av skoleledere over ulike tilnærminger til å utvikle en lærende skole. De systematiske læringslederne i mitt utvalg har det jeg kaller en mer ”hverdaglig” – eller en blanding av prosessorientert - med støtte i en opplæringsorientert tilnærming til læring og utvikling (jf. Roald 2000). Læringen er en stor del av den ukentlige praksis. Læringen er ofte tett koblet til konteksten, til selve praksissituasjonen, da man har ulike former for erfaringslæring i fokus. Læringen er gjerne produktiv (jf. Wadel 1997). Man tar utgangspunkt i egen praksis, søker å utvikle denne, og støtter seg til ekstern opplæring ut fra egne behov. På meg virker det som om disse skolene, ut fra skoleledernes fortellinger, har et større eierforhold til egen utvikling og har et mer reelt praksisfellesskap enn den andre gruppen skoleledere. Roald (2000) støtter dette i forhold til at han har sett at i skoler som har utviklet gode samarbeidsfora, er potensialet for utvikling bedre enn i motsatt tilfelle. Om læringen eller utviklingen kvalitativt blir bedre for elevene, har jeg imidlertid ikke støtte til å kunne si noe om ut fra min undersøkelse. Da måtte jeg sett på læringen fra flere aktører og ikke bare ledernes fortellinger. Den formelle pedagogiske lederen har lagt til rette for samarbeid, læring og refleksjon. Samarbeidet har gjerne en systematisk form som medlemmene deltar i. I mitt utvalg gjenspeiler dette seg i form av spesielle utviklingsgrupper eller aksjonslæringsgrupper. Lederen er opptatt av å utvikle skolen sammen med de andre, ikke gjennom andre (jf. kap.2), og lar gjerne andre ta læringsledelsen i gruppene. Dette støtter medinnflytelse, et situert syn på læring (Havnes 1996) og et relasjonelt lederperspektiv (jf. Wadel 1997). Birkemo (1999) er opptatt av at utviklingsorienterte skoler må ha en balansegang mellom tid til planlegging og tid til handling. Ut fra min empiri kan det virke som om denne gruppen læringsledere er nærmere aksjonen enn den andre mer usystematiske gruppen skoleledere. På den andre siden kan de også miste grepet om innholdet eller kvaliteten på utviklingen, hvor man skal sammen som skole, når de deler personalet inn i mange små praksisfellesskap. Roald (2000) peker på at prosessorienterte skoler har bedre forutsetninger for å bli lærende skoler, men at prosessen også kan ta for lang tid i enkelte sammenhenger. Møller (1996) snakker om at prosesser kan gå i ring. Der hvor ikke skolelederen inngår i praksisfellesskapet hvordan sikrer han da at egne pedagogiske lederstrategier er i tråd med bruksteoriene i praksisfellesskapet? Det kan være det blir

lite reell utvikling og læring hvis praksisfellesskapene kun støtter seg til egne erfaringer og ikke utfordres. Læringen kan bli enkelkretslæring med justering av eksisterende praksis i stedet for dobbelkretslæring når det er hensiktsmessig. Det kan også bli vanskelig å sikre samsvar mellom bruksteori og uttalt teori (jf. Argyris & Schön 1978). Pedagogisk ledelse er en styringsrett og plikt de formelle skolelederne har (jf. Møller 1996), og overlater de skoleutviklingen i for stor grad til andre læringsledere, kan det f.eks. være en uønsket subkultur i personalet som kan få mer makt enn det den formelle lederen ønsker (jf. Berg 1999). Læringsledelse er derfor en balansegang mellom når formelle og uformelle ledere bør ta styringen. De skolelederne i denne gruppen som beskrev prosesser der de i perioder styrer innholdet mer i de små praksisfellesskapene og trekker det inn til hele personalet, og eventuelt tilbake til gruppene igjen, vil kunne sikre større deltakelse og ha mer kontroll med hvordan skolen skal lære og utvikles som helhet. Dette er prosesser som bl.a. Wenger (1998) Wadel (2002) og Wells (1999, referert fra Wittek 2004) beskriver, og som jeg gjerne skulle gått mer i dybden av. For videre forskning kunne det vært svært interessant å gå nærmere inn på en slik prosess for å se mer på hvordan en skole evner å utvikle og utnytte sin kunnskap innenfor læringskulturen både individuelt og kollektivt.

8.5.2 De usystematiske læringslederne

De usystematiske læringslederne har også et mangfold av læringsforhold (Wadel 2002). Læringen er mer ”periodevis” i den forstand at læringen knyttes til enkelte møter, planleggingsdager osv. Læringen er ikke en så systematisk del av hverdagen som i den andre gruppen. Disse lederne støtter seg gjerne til en opplæringsorientert tilnærming til læring (jf. Roald 2000). Slik læring blir gjerne utenfor kontekst (jf. Havnes 1996) med en reproduktiv tilnærming (jf. Wadel 1997). Opplæringen støttes gjerne gjennom vedtak, og skolelederne beskriver en stor utfordring i forhold til at mye tid går med på å sikre felles vedtak eller eierforhold til utviklingsarbeidet. Det virker dermed, ut fra min empiri, som om disse skolelederne opplever at planlegging tar mye tid. Flere beskriver hvor lang prosessen er, spesielt til skriftlig form. Disse skolelederne har nok en utfordring i forhold til balansegangen tid til planlegging og tid til handling (jf. Birkemo 1999). Skolelederne kan bruke plangruppen eller enkeltpersoner i kollegiet, men ut fra min empiri virker det ikke som om disse formelle lederne tillater andre å være læringsledere i like stor grad som den andre gruppen. Det kan virke som de i større grad har en lederstil der ledelse er noe som utøves gjennom andre mer enn sammen med andre (jf. kap.2). Det relasjonelle lederperspektivet er ikke tilstede på samme måte som i den andre gruppen.

Det kan være grunn til å spørre om slike ledere utvikler reelle praksisfellesskap der alle medlemmene deltar på sin skole? Læringen kan virke noe mer tilfeldig (jf. 8.3). Samtidig virker disse lederne lite utfordrende overfor personalet (jf. kap.7, og Lilljord 2003), og det er grunn til å

stille spørsmål ved om ikke det blir for mye tilpasning til den enkelte og for lite kollektiv læring? Det er ikke grunn til å tro at det skjer mye dobbelkretslæring (jf. Argyris & Schön 1978) på bakgrunn av de fortellingene jeg har fått. Det virker som om det er mer justering eller tilpasning av praksis ved disse skolene. Dahl mfl. (2003) viste i sin rapport at rektorer som ikke legger tilrette for kollektiv læring, er mer negative til den statlige satsingen på kvalitetsutvikling og ser flere hindre til å fremme kvalitet. Grøterud og Nilsen (2001:158) poengterer at få skoler har en gjennomtenkt strategi for å nyttiggjøre seg kunnskaper personalet utvikler utover den enkelte lærers undervisning. Skoler som er gode på å utnytte slik kunnskap, skoler som er gode til å lære sammen, er det fortsatt aktuelt å finne ut mer om i forhold til læring, utvikling og ledelse.

AVSLUTNING

Jeg mener hele dette siste kapittelet er en oppsummering og drøfting i forhold til teori og empiri. Jeg velger å la kapittelet i sin helhet tjene som avslutning. I oppgaven har jeg forsøkt å svare på tema og problemstilling ut fra relevant teori og egen empiri. Jeg synes jeg har klart å dekke problemstillingen godt. Problemstillingen inneholder flere begreper som i seg selv er en oppgave verdig. Jeg synes jeg har begrunnet underveis hva jeg har valgt å fokusere på, og hva som ligger utenfor oppgavens rekkevidde. En utfordring når jeg skulle vise til aktuell forskning, er at den gjerne blir normativ i sin karakter, i stedet for å si hvordan skolelederen faktisk arbeider og reflekterer rundt skoleutvikling. Jeg valgte derfor å fremstille en ”ideell” skoleleder ut fra teorien jeg viste til (jf figur 5.1), og så skissere forventninger til empiri (jf. figur 5.2). For selv om en del av forskningen gjerne beskriver hvordan skoleledere bør jobbe for å utvikle kvalitet i skolen, så ligger det implisitt i dette ”bør” hva skolelederen gjør og ikke gjør i sin hverdag. Egen empiri har en begrensning i forhold til utvalget, funnene kan ikke generaliseres. Likevel mener jeg å ha knyttet mye av materialet til en større helhet gjennom støtte i teorien. Jeg har i metoden, i teori og empiri kapitlene kommet inn på begrensninger og slutninger jeg mener å kunne trekke i forhold til eget utvalg. Jeg har også vært inne på hva jeg mener det kunne vært interessant å se nærmere på i forhold til videre forskning.

LITTERATURLISTE:

- Adizes, I., (1991): *Endring kan mestres*, Oslo: Universitetsforlaget
- Akre, V. og Ludvigsen, S.R (1997): *Hvordan læres medisinsk praksis? En kvalitativ studie av legers oppfatning av egne læringsprosesser*. Tidsskrift for den Norske legeforening, 19, s.57-61
- Argyris, C. og Schön, D. A (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. og Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Atkinson, R.L, Atkinson R.C, Smith, E.E & Bem, D. J. (1993): *Introduction to psychology*, New York: Hartcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bang, Henning (1995): *Organisasjonskultur*, 3. utgave. TANO AS
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling?* Ad Notam Gyldendal
- Berger, P & Luckman, T (1996): *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books
- Birkemo, A., Grøterud, Hauge, Knutsen, Nilsen (1994): *Læringskvalitet i skolen. Rapport 1 fra prosjektet "International school Effectiveness Research Project*, Oslo: UiO: Senter for lærerutdanning og skoletjeneste
- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*, Universitetsforlaget
- Bolmann, Lee G. Og Deal, Terrence E. (1991): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Ad Notam Gyldendal forlag
- Bråten, I. (red) 2002, *LÆRING, I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademisk Forlag
- Busch & Vanebo (2000): *Organisasjon, ledelse og motivasjon* 4. utgave (2000) Universitetsforlaget
- Carr, W. & Kemmins, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London & Philadelphia: The Falmer Press
- Dahl, Thomas, Lars Kleve, Torunn Lauvdal, Thomas Hugaas Molden og Pouls Skov (2003): *Evaluering av Satsing på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Underveisrapport 2, Sentral satsing møter lokalt mangfold. Trondheim: SINTEF, Teknologiledelse, IFIM.
- Dale, Erling Lars red. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*, Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, Erling Lars (1993): *Den profesjonelle skole*, Ad Notam Gyldendal

- Dalin, Per og Rolff, Hans Günter (1991): *Organisasjonslæring i skolen*, Universitetsforlaget
- Dalin, Per (1994): *Utdanning for et nytt århundre, BOK 1*. Universitetsforlaget AS
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring. Bok 2*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. opplag 1997
- Dyste, O. (1997): *Leiing i eit dialogperspektiv*. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse. – Et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (1999). *Mappevurdering som læringsform og sammenhengen mellom kunnskaps- og læringssyn*. I: Fuglestad, O.L, Lillejord, S. Og Tobiassen J. (red) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Engelsen Britt Ulstrup (2002): *Kan læring planlegges?* Gyldendal Norsk Forlag, 4. utgave, 2. opplag 2002
- Espeland, D. O., (2000): *Kvalitetsutvikling – hvordan få dette til?* I *Bedre skole*, Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt nr. 4 2000
- Ferm, Christer (2005): *Aksjonslæring i praksis*. Landskonferanse + kompendier, Ski kommune: i regi av Ferm og flere Follo kommuner
- Ferm, Christer (2002): *Aktions Lärande – framtidens sätt att lära*, kompendie og foredrag fra Nordisk konferanse om aksjonslæring i Borås 2002, Lerum kommun og Karlstad Universitet
- Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*, Akademisk Forlag København
- Frøyen, Walter (1998): *Ansvar for andres læring*. Tano Aschehoug
- Fuglestad & Lillejord (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*, Fagbokforlaget
- Fuglestad, O. L. , Lillejord S. og Tobiassen J. (red.) (1999): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*, Fagbokforlaget AS
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*, Bedre skole Norsk lærerlag
- Gilje, Nils og Grimen, Harald 6.oppl. (1999): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* Universitetsforlaget
- Grøterud, M. og Nilsen B. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Akademisk
- Grøterud, M. og Nilsen B. (1997): *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*, Ad Notam Gyldendal AS
- Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Ad Notam Gyldendal AS

- Halvorsen, Knut (1993): *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 3. utgave Bedriftsøkonomenes Forlag
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur, læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*, Ad Notam Gyldendal AS 2. opplag 1996
- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet, Utdanning i en utrygg tid*, Abstrakt forlag AS
- Harriet, M. og Moos, L. (red.) (1997): *skoleevaluering – 4by prosjektet – et inspirationshæfte om Skoleledelse – kvalitetsutvikling og evaluering*, København: Danmarks Lærerhøjskole
- Haug, P. og Monsen, L. (red.) (2002): *Skolebasert vurdering. – Erfaringer og utfordringer*. Abstrakt forlag
- Havnes, A. (1996): *Læring som sosial praksis*. I: Dyste, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Helle, Lars (2002) 2. utgave: *Rom for handling, Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*, Universitetsforlaget
- Hersey, Dr. Paul (1987): *Den situasjonsorienterte leder*, Oslo: Bedriftøkonomenes forlag
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn 3. utg. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. TANO AS
- House, E. R., (1993): *Professional Evaluation. Social impact and Political Consequences*, Sage Publications, Inc.
- Håstein, H. og Næss G. (2001): *Løsningsorientert kvalitetsutvikling på egen skole. – Et redskap for skolevurdering, basert på de beste løsningene som allerede praktiseres*. I: Bedre skoles småskriftserie nr. 1 2001
- Illeris, Knud (2000) 2. opplag: *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*, Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (1991): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, TANO, 2. utgave
- Indrebø, Astri Müller (1993): *Skoleleder: drivkraft eller bremsekloss?, I: Ålvik, T. (red.) (1993), Skolebasert vurdering – en innføring*, ad Notam Gyldendal
- Inderbø, Astri Müller 1994: *Hva skjer på skoler som vurderer seg selv? I: Ålvik, T. (1994): Skolebasert vurdering – en artikkelsamling*, Ad Notam Gyldendal AS
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in classrooms*, Holt, Rinehart & Winston New York
- Jensen, Ingebrigt Steen (2002): *Ona Fyr: For deg som vil lykkes sammen med andre*, Dinamo Forlag

- Judd, Smith & Kidder Sixth edition (1991): *Research Methods in Social Relations*, Saunders College Publishing
- Koritzinsky, Theo (2000): *Pedagogikk og politikk i L 97*, Universitetsforlaget
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Cappelen Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*, Kunnskapsdepartementet
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*, Oslo: KUF
- KUF (2000): *LedelsesUtvikling I Skolen (LUIS): Forventninger til skoleledelse*, Oslo: KUF
- Kvale, Steinar (1996): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (1997): *Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse*. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (1997): *Pedagogisk ledelse. – Et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget
- Lillejord, S. 2004: *Ledelse i lærende organisasjoner*. I: *Magasin for ledere, nr 4-5/2004*, Bedre skole, Utdanningsakademiet
- Lundeby, E. og Kunnskapsforlaget (1984): *Lexi. Nye ord, vanskelige ord, fremmedord*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 1984
- Madsen, Einar Lier (2000): *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen*, Nordlands Forskning
- Murgatroyd, S. And Morgan, C. (1994): *Total Quality management and the School*. Open University Press, Buckingham and Bristol, USA
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr. polit grad, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Møller, Jorunn (1996): *Lære og (å) lede: Dilemmaer i skolehverdagen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS, 2. opplag 1998
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*, Universitetsforlaget
- Møller, J. (2005): *Forelesning i regi ILS, for skoleledere i Follo*. Ås: UiO (ILS) September 2005
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-creating company*. New York, Oxford University Press.

- Norges offentlige utredninger (2003) nr. 16: *I første rekke*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet
- Nyborg, M (1990): *Pedagogikk*, Asker: INAP Forlaget
- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke?*, Ad Notam Gyldendal AS
- Ogden Terje (2004), *Kvalitetsskolen*, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Philips, D. C. (1992): *The Social Scientist's Bestiary. A Guide to Fabled Threats to, and Defenses of, Naturalistic Social Scienc.* Pergamon Press
- Philips, D. C. og Soltis, J. F. (1997): *Læring. Teorier og prinsipper for læring*, Abstrakt forlag norsk utgave 2000
- Roald, Knut: (1999): *Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skuleutvikling*. Høgskulen i Sogn og Fjordane: avd. For lærarutdanning, N-NR 4/99
- Roald, Knut (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. – Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Bedre skole småskriftserie nr. 5
- Roald, Knut (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*, Høgskulen i Sogn og Fjordane: Avdeling for lærarutdanning, Rapport R-NR 6/2000
- Rørvik, Harald (1994): *Læring og utvikling, Det pedagogiske oppdraget*, Universitetsforlaget
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget
- Raaheim, K. (red.) (1984): *Psykologi, En grunnbok*, Cappelens Forlag 5. opplag
- Schein, Edgar H.(1992): *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Second edition
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals Think in Action*, Arena: Ashgate Publishing Ltd.
- Senge, Peter M. (1990), *The Fifth Discipline, the art and practice of the learning organization*, Century Business
- Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen, Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*, Universitetsforlaget
- Skolverket i Sverige og Tiller, Tom (2002): *Dialog för utveckling*, Inspirasjonshefte til svenske skoler, Skolverket Liber Distribution
- Solstad, K. J., (2000): *Skolens kultur – nøkkelen til skoleutvikling? I: Bedre skole*, Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt nr. 4 2000

- Stenhouse, Lawrence (1975): *An introduction to curriculum research and development*, Oxford: Heinemann Educational Books
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, Oslo: KUF
- Stortingsmelding nr. 47 (1995-96): *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*, Oslo: KUF
- Stortingsmelding nr. 28 (1989-99): *Mot rikare mål: Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den videregående opplæringa*, Oslo: KUF
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. UFD
- Säljö, Roger (2. opplag 2002): *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen forlag a.s.
- Sørhaug, Tian (1996): *Om Ledelse - Makt og tillit i moderne organisering*, Universitetsforlaget
- Telhaug, Alfred Oftedal (1995): *Skolen som motkultur, didaktikk i sosiohistorisk perspektiv*, Cappelen forlag as 2. utg. 1995
- Tiller, Tom 3. opplag (1997): *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Universitetsforlaget
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget AS
- Tiller, T. 2. opplag (1996): *Det didaktiske møtet, - et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*, Praxix Forlag 1995
- Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser* Oslo: Universitetsforlaget
- Tobiassen, J. (1997): *Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (1997): Pedagogisk ledelse. – Et relasjonelt perspektiv.* Fagbokforlaget
- UFD (2005): *Kunnskapsløftet 2006. Utdanning og forskningsminister Kristin Clemet*. UFD: Regionale konferanser 2005 (presentasjon)
- UFD (2003): *Kompetanseberetningen 2003*, www.odin.dep.no
- UFD (2004): *Kompetanse for utvikling, Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005 - 2008*, UFD 2004
- Utdanningsdirektoratet (2007): *En lærende skole. Skoler i utvikling – mange tilnærminger til organisasjonslæring. Gallerivandring – skoler lærer av hverandre. Artikkelstafett. Artikkel 2.* Utdanningsdirektoratet
- Wadel, C. C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (1997): Pedagogisk ledelse. – Et relasjonelt perspektiv.* Fagbokforlaget

- Wadel. Cato 2002: *LÆRING i lærende organisasjoner*, Seek as: Flekkefjord
- Weinstein, Krystyna (1995): *Action Learning, A Journey in discovery and Development*, Harper Collins Publishers, London
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practise. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver.*, Oslo: Cappelen forlag
- www.skoleporten.no
- Ålvik, Trond (red.) 2. utgave (1993): *Skolebasert vurdering – en innføring*, ad Notam Gyldendal
- Ålvik, Trond 1994: *Skolebasert vurdering – en artikkelsamling*, Ad Notam Gyldendal AS

FIGURLISTE:

Figur 1: Korsmodellen, etter Berg 1999,32

Figur 2: Eksempler på styringsdilemmaer, etter Møller 1996:46

Figur 3: Fire ulike koblinger mellom ledelse og læringskulturer i skolen, etter Tobiasen 1997:106

Figur 4: Enkelkrets- og dobbelkretslæring, etter Argyris og Schön 1978

Figur 5: Faser i aksjonsforskning, etter Carr og Kemmins 1986:186

Figur 5.1: Oppsummering av teorigrunnlaget

Figur 5.2: Forventninger til egen empiri

Figur 7.1 (tabell): Oppsummering av datamaterialet

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Kort beskrivelse av skolene i empirien

Vedlegg 2: Kriterier til utarbeidelse av intervjuguide

Vedlegg 3: Brev til skoleledere med forespørsel om deltakelse i intervju

Vedlegg 4: Intervjuguide

VEDLEGG 1:**Kort beskrivelse av skolene i empirien:**

<p>N: Klassetrinn: 1 – 7</p> <p>Antall elever: 550</p> <p>Antall lærere: 40</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet:</p> <p>En del utskiftning de siste årene, en stabil kjerne</p>	<p>M: Klassetrinn: 1 - 7</p> <p>Antall elever: 200</p> <p>Antall lærere: 15</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet: Mange har jobbet der i veldig mange år</p>
<p>T: Klassetrinn: 8 - 10</p> <p>Antall elever: 400</p> <p>Antall lærere: 35</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet:</p> <p>Mange har jobbet i mange år, noe nye. Mye langtidsfravær, sykdom.</p>	<p>ST/TO: Klassetrinn/elever: Varierende</p> <p>Antall lærere: 10</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet:</p> <p>De fleste har jobbet siden oppstart, preget av ildsjeler.</p> <p>Noen nye kommet til.</p>
<p>B: Klassetrinn: 8 - 10</p> <p>Antall elever: 270</p> <p>Antall lærere: 23</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet:</p> <p>Ganske nye skole, bare nye lærere.</p>	<p>B2: Klassetrinn: 1 - 7</p> <p>Antall elever: 280</p> <p>Antall lærere: 20</p> <p>Stabilitet i lærerpersonalet:</p> <p>Mange har jobbet i mange år, men en blanding av nye og gamle lærere.</p>

VEDLEGG 2

Utarbeidelse av intervjuguide:

Tema:

Skolelederen og kvalitetsutviklingen i skolen

- Med fokus på ledelse - og tilrettelegging av læringsprosesser

Problemstilling:

”Hvordan arbeider og reflekterer skolelederen i forhold til å lede, initiere og tilrettelegge for læringsprosesser hos personalet slik at skolen blir en lærende organisasjon?”

Kriterier til utarbeidelse av intervjuguiden:

Temaet for oppgaven er skolelederen og kvalitetsutvikling i skolen. Kvalitetsutvikling er et begrep som favner vidt, jeg har derfor måttet begrense hva jeg skal fokusere på i problemstillingen. Jeg har valgt å fokusere på det ledere gjør for å fremme et lærende miljø i personalgruppa. For å svare på dette, har jeg drøftet relevant teori og satt denne i sammenheng med skolelederrollen. Fra teorien har jeg på denne måten kommet frem til noen konklusjoner om hvordan skoleledere ideelt sett burde arbeide og reflektere for å ta denne oppgaven på alvor. Som teorien allerede har vist oss, er virkeligheten full av prioriteringer skolelederen må gjøre hver dag. Den komplekse virkeligheten gjør at den fullstendige ideelle skoleleder ikke finnes. Jeg ønsker å finne ut om kravene til skolelederne og teorien om god skoleledelse i forhold til det aktuelle området stemmer med virkeligheten slik skolelederne i mitt utvalg opplever den.

Intervjuguiden min bygger derfor på spørsmål knyttet til den drøftede teorien. Jeg har laget spørsmål ut fra tre hovedområder fra teoridrøftelsen, henholdsvis:

”Ledelse og læringskultur i skolen”, ”Skolen som en lærende organisasjon – hva er skolelederens rolle?” og tilslutt – ”Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur”.

Disse områdene er videre delt inn i til sammen 10 underkriterier som jeg stiller spørsmålene mine ut fra. Inndelingen i disse kriteriene vil hjelpe meg til å strukturere spørsmålene mine, og derfor antagelig lette arbeidet med analysen. Flere av spørsmålene overlapper de ulike kriteriene, og kan gi svar til flere av disse. Jeg har derfor plassert spørsmålene der jeg synes de er mest hensiktsmessige.

- **Skolelederen og kvalitetsutviklingen sett i lys av:**

A) Ledelse og læringskultur i skolen

Skolelederen som pedagogisk leder:

1. Prioritering av arbeidsoppgaver: Administrativ – vs. Pedagogisk ledelse:

- Ledere som er opptatt av å utvikle kvalitet i form av læring hos personalet prioriterer tid til pedagogisk ledelse (jf. drøftelsen Wadel/Tobiassen/Møller - kap.2).

2. Visjon:

- Lederen inntar en proaktiv lederstil (jf. drøftelsen Birkemo- kap. 2). Dette vil si at han har en klar visjon for skolens utvikling der et av midlene for å nå visjonen er i form av læringsprosesser hos personalet.

Læringskultur:

3. Læringskultur:

- Skoleledere som er kvalitetsutviklingsorienterte på mitt utvalgte område, har et bevisst og reflektert forhold til hva slags kultur som hersker på skolen (jf. figur 2 og drøftelsen fra Tobiassen, samt drøftelsen fra Berg - kap. 2).

4. Endringsvilje:

- Ledere som tar kvalitetsutvikling, i form av ledelse av læringsprosesser, på alvor, har klare strategier og refleksjoner i forhold til endringer av kulturen som vil være nødvendige for å gjennomføre skolens visjon. Disse endringsstrategiene kan ta mange ulike former; f.eks. rekruttering, prioriteringer, hva lederen bevisst retter oppmerksomhet mot, reaksjoner på ønskede og uønskede handlinger gjennom former for aktuell belønning og straff m.m.(jf. drøftelsen Schein - kap.2).

B) Skolen som en lærende organisasjon – Hva er skolelederens rolle?

5. Syn på læring:

- Lederen som arbeider med å utvikle kvalitet ved å lede læringsprosesser ovenfor personalet må nødvendigvis ha en oppfatning om hvordan dette skal skje og så vise dette i sin praksis. Hvordan mener han som leder at han kan fremme læring hos personalet? Og hva gjør han helt konkret for å fremme læring? (jf. drøftelsen om læring - kap. 3).

6. Organisasjonslæring:

- En kvalitetsutviklingsorientert leder vil på mitt utvalgte område være opptatt av å fremme kvalitet gjennom å utvikle organisasjonen gjennom utvikling av sine ansatte (jf. drøftelsen fra Senge, Argyris & Shøn, Nonaka & Takeuchi - kap. 3).
- En leder som tar kvalitetsutvikling på det aktuelle området på alvor vil forsøke å etterstrebe at organisasjonen har mest mulig samsvar mellom sin uttalte teori og sin bruksteori (jf. drøftelsen fra Argyris & Shøn - kap.3).
- En leder som tar kvalitetsutvikling på det aktuelle området på alvor vil jobbe for at læringsprosessene har et bevisst mål (jf. visjon), og sørge for at prosessene ikke stopper opp på grunn av eventuelle hindringer på veien (jf. drøfting om dobbelkretslæring - Argyris & Shøn - kap.3).

7. Reflekterende praktiker - taus kunnskap:

- En leder som tar kvalitetsutvikling på det aktuelle området på alvor vil innta en rolle der refleksjon over praksis står i fokus som rettesnor for utviklingen (jf. drøfting om reflekterende praktiker - Stenhouse/Dale/Nonaka/Engelsen - kap. 3).

C) Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur

8. Bruk av ressurspersoner eller ulike fora:

- En leder som tar kvalitetsutvikling på det aktuelle området på alvor vil ha en oppfatning om hvilke personer i organisasjonen som kan benyttes som ressurspersoner, eller hvilke fora som er egnet til å jobbe i for å fremme læring og utvikling på skolen. Dette vil si at lederen ikke inntar en autoritær lederstil men har en mer relasjonell form for ledelse (jf. drøftelsen Wadel/Fuglested og Lillejordet - kap.2).

9. Utviklingsstrategi:

- En skoleleder som jobber bevisst for å utvikle kvaliteten gjennom å utvikle læringskulturen på skolen må ha en strategi for hvordan han skal kunne oppnå skolens visjon. Strategien kan knyttes til endingsvilje (jf. pkt. 4 over), og at lederen har en klar oppfattelse av hvilke prioriteringer, beslutninger og valg som må gjøres.

10. Utviklingstiltak:

- En leder som arbeider med kvalitetsutvikling på det aktuelle område, vil ha en klar prioritering i form av tiltak som settes i gang for å fremme læring blant personalet. Slike tiltak kan bla. være; skolebasert vurdering, aksjonslæring m.m. (jf. drøftelsen Tiller).

VEDLEGG 3:

Tone B. Mittet
Nielsenbakken 3,
1167 Oslo

Til:

Oslo, 25.01.03

Forespørsel om intervju til min hovedoppgave i pedagogikk om skoleledelse:

Hei,

Jeg viser til da skolesjefen presenterte min hovedoppgave i København, og sa hun håpet dere ville være villige til å stille opp på et eventuelt intervju. Nå er jeg i gang med selve metodedelen og skal i den forbindelse gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Jeg har plukket ut ulike skoler i NN kommune, og jeg håper du vil være villig til å stille opp på et intervju av ca. en times varighet. Jeg ønsker å understreke at jeg er opptatt av hvordan skoleledere oppfatter sin lederrolle og hva de gjør i praksis i forhold til temaet jeg skriver om. Det er ingen forutsetning for å stille opp at du forbereder deg, at du har spesielle kunnskaper på området eller at du er spesielt opptatt av mitt valgte tema.

Jeg kommer til å ta opp intervjuet på bånd. Opptaket vil senere bli slettet når jeg har skrevet det ut i skriftform. Det vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å spore intervjuet tilbake til ditt navn, navnet på skolen eller kommunen.

Nedenfor finner du tema, problemstilling og noen korte punkter som forteller noe om innholdet for intervjuet:

Skolelederen og kvalitetsutviklingen i skolen

- Med fokus på pedagogisk ledelse

Problemstilling:

"Hvordan arbeider og reflekterer skolelederen i forhold til å utvikle en lærende skole?"

Punkter som vil bli tatt opp i intervjuet:

- **Ledelse og læringskultur i skolen: - Skolelederen som pedagogisk leder**
 - Skolens læringskultur
- Skolen som en lærende organisasjon – Hva er skolelederens rolle?
- Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur

Jeg håper du vil være villig til å stille opp på dette intervjuet. Jeg tar kontakt for å høre om vi kan gjøre en avtale, gjerne i løpet av desember. Dersom du ønsker det, vil du for å stille opp på intervjuet, få en kopi av en forhåpentligvis spennende hovedoppgave om skoleledelse når den blir levert.

VEDLEGG 4:

Intervjuguide

- A) Introduksjon
- B) Personlig bakgrunn
- C) Beskrivelse av skolen og nærmiljøet

Skolelederen og kvalitetsutviklingen i skolen sett i lys av:

- D) Ledelse og læringskultur i skolen
- E) Skolen som en lærende organisasjon – hva er skolelederens rolle?
- F) Kvalitetsutvikling gjennom utvikling av skolens læringskultur

A) INTRODUKSJON

- Takke for velvilje
- Formål med intervjuet?
- Bruk av båndopptaker – hvorfor?
- Sikring av anonymitet
- Intervjuguide er utgangspunktet, men ønsker mest mulig åpen samtale

B) PERSONLIG BAKGRUNN

- Dato:
- Kl.
- Intervjunr.:
- Skole
- Navn:

Bakgrunnsvariabler:

- Funksjon ved skolen:
- Antall år i denne funksjonen:
- Antall år ved skolen:
- Tidligere praksis i skoleverket:
- Annen yrkeserfaring, tillitsverv eller annet:
- Utdanning:

C) BESKRIVELSE AV SKOLEN OG NÆRMILJØET

Skolen

- Klasse trinn ved skolen:
- Antall elever og klasser:
- Antall lærere:
- Stabilitet i lærerpersonalet:
- Bygninger/uteområde- type, alder, standard, rammer:
- Skolekretsen – hvor kommer elvene fra:

Nærmiljøet

- Alderssammensetning i skolekretsen:
- Gamle/nye boligområder:
- Tilflytting/utflytting:
- Yrkesvirksomhet som dominerer i området:

SKOLELEDEREN OG KVALITETSUTVIKLINGEN I SKOLEN SETT I LYS AV:

D) LEDELSE OG LÆRINGSKULTUR I SKOLEN

Spørsmål i forhold til:

- 1. Prioritering av arbeidsoppgaver
- 2. Visjon
- 3. Læringskultur
- 4. Endringsvilje

På nåværende tidspunkt (inneværende skoleår):

(1) Hvordan ser dagen din som skoleleder ut, dvs. hvordan og hva bruker du tiden din til?

(1) Ville du foretrekke å disponere tiden din på en annen måte, i tilfelle hvordan?

(1) Hva legger du i det å drive pedagogisk ledelse på skolenivå, og hvordan er din rolle i forhold til dette arbeidet?

(2) Har skolen en uttalt visjon eller et satsningsområde? Hvordan har dere i tilfelle kommet frem til dette?

(1 + 2) Hva ser du som det mest viktige for en skoleleder å prioritere i forhold til utvikling av skolen gjennom sitt personale?

(1) Hvilken rolle mener du at du har i dag når det gjelder utvikling av kvalitet i skolen gjennom personalgruppa?

(3) Hva slags læringskultur mener du skolen har i forhold til dens vilje og evne til læring og utvikling hos personalet?

(4) Hva gjør du helt konkret for å prioritere ressurser og arbeid til utvikling av personalets læringskultur?

Tilbakeblikk; dersom du ser 2-5 år tilbake i tid:

(1) Hvordan ser du at din rolle som pedagogisk leder er i dag til sammenligning med tidligere? Prioriterer du de samme arbeidsoppgavene?

(1) Har du tidligere hatt en annen oppfatning om hva det innebærer å være en pedagogisk leder?

(3 + 4) Vil du si at læringskulturen på skolen har utviklet seg? Kan du i tilfelle beskrive hvordan den var tidligere, og hva du tror var årsaken til endringene?

(2 + 9 + 10) Ser du noen tiltak skolen har lyktes relativt godt med der fokuset har vært på personalets pedagogiske utvikling?

(2 + 9) Hva mener du var viktig for at skolen fikk til en god utvikling i forhold til disse utfordringene?

(3 + 4 + 9) Hva mener du kunne hindret en god utvikling?

(1 + 9) Hva var ev. din rolle i dette arbeidet? Hva gjorde du for å unngå at hindringer skulle dominere utviklingen?

Fremtiden; dersom du ser 2-5 år frem i tid:

(1) Hva vil være de største utfordringene du står ovenfor som pedagogisk leder i fremtiden?

(2) Hvilke visjoner har du i form av utviklingstiltak?

(3 + 4) I hvilken retning ønsker du at skolen læringskultur skal bevege seg?

(1 + 4 + 9) Ser du andre forhold som kan være viktige for å lykkes som pedagogisk leder enn de vi allerede har drøftet?

(1 + 9) Ser du andre fallgruver enn de vi har drøftet?

E) SKOLEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON – HVA ER SKOLELEDERENS ROLLE?

Spørsmål i forhold til:

- 5. Syn på læring
- 6. Organisasjonslæring
- 7. Reflekterende praktiker – taus kunnskap

(5 +6) Hva legger du i læring for personalet, og hva mener du fremmer læring slik at personalet lærer og utvikler seg som enkeltindivider og som gruppe?

(5) Hvor vesentlig mener du det er at det på skolen jobbes systematisk med å utvikle læring blant personalet?

(5) Legger du opp til at de ansatte skal ha et bevisst forhold til utvikling fremmet av læringsprosesser?

(5 + 10) Engasjerer du deg i planlegging, gjennomføring og evaluering av utviklingstiltak?

(6 + 3) Mener du personalet som helhet stort sett deler ledelsen oppfatning av hvordan de kan lære å utvikle seg som gruppe?

(5) Hvordan mener du personalets rolle bør være i forhold til læring som kan fremme utvikling av skolen?

(3 + 4 + 5) Hvordan ser du din rolle som leder i forhold til læringskulturen på skolen og hvilke muligheter du har til å påvirke den?

(7) Hvilke egenskaper mener du en skoleleder bør ha for å kunne lede utviklingsarbeid? Og hvilke bruker du ev. når du ønsker å fremme utvikling hos personalet?

(7) Hvor vesentlig mener du det er at du som skoleleder har tid til å reflektere over egen praksis?

(7) Bruker du selv tid på å reflektere over egen praksis, og i tilfelle i hvilke former foregår refleksjonen? Og har du opplevd at du har endret praksis på grunn av refleksjon over praksis?

F) KVALITETSUTVIKLING GJENNOM UTVIKLING AV SKOLENS LÆRINGSKULTUR

Spørsmål i forhold til:

- 8. Bruk av ressurspersoner eller ulike fora
- 9. Utviklingsstrategi
- 10. Utviklingstiltak

(8) Hvilke fora vurderer du som viktige for å arbeide med læring og utvikling i forhold til personalet?

(8 + 5) Hvordan arbeider dere i disse fora når du opplever at det arbeides konstruktivt og systematisk med læring og utvikling?

(8 + 9) Hvis dere etablerer grupper for å jobbe med læring og utvikling hvordan settes da slike grupper sammen?

(3 + 4 + 9) Nye utfordringer og endringer som følge av læringsprosesser kan bli møtt positivt eller negativt av personalet. Ser du noen viktige forutsetninger for at utfordringene skal bli møtt konstruktivt?

(6 og 9) Kan du si noe om betingelsene du mener bør være tilstede for å lykkes med en læring - og utviklingsprosess? Egenskaper, rammer, ansvar, frihet, regler, fleksibilitet osv.

(9) Ser du andre vilkår for å lykkes med å utvikle kvaliteten på skolen gjennom sitt personale enn det vi allerede har drøftet?

(3 + 5 + 9) Hva gjør du eventuelt som leder for at lærerne og de andre ansatte skal ha forståelse og engasjement for lærings eller utviklingstiltak rettet mot personalet som gruppe?

(10) Har skolen et uttalt pedagogisk utviklingstiltak som tar sikte på å heve kvaliteten i skolen? Kan du eventuelt beskrive dette?

(4 + 9 + 10) Hva er de viktigste tiltakene du eventuelt arbeider med i forhold til å utvikle et lærende miljø der fokuset er pedagogisk utvikling hos personalet?

(10) Kan du si litt om innholdet i disse tiltakene?

(3 + 4 + 10) Hva tror du skal til for å lykkes med dette arbeidet?