

Rektor som leder og veileder i en lærende skole

Organisasjonsteoretiske perspektiver og empiriske eksempler

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

Åse Helen Skolla

Høsten 2009

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

Forord

Etter noen år i arbeidslivet var det et stort privilegium å få anledning til faglig og personlig utvikling gjennom et masterstudium i pedagogikk. En gammel drøm skulle realiseres, og etter en tilbakelagt småbarnsfase var tiden moden for forelesninger, dypdykk i faglitteratur og diskusjoner med engasjerte medstudenter. Slik ble da også de første 18 månedene av studiene. Etter å ha avlagt obligatoriske eksamener, frydet jeg meg over å påbegynne arbeidet med den virkelige kremtoppen, nemlig masteroppgaven. Denne prosessen skulle imidlertid vise seg å bli ganske annerledes enn forventet. En fotball i nakken høsten 2007 satte en rask stopper for alt virke to år frem i tid. Et aktivt sosialt liv med jobb, barn, fritid og studier ble byttet ut med nakkeprolaps, kroniske betennelser og to passive år på sofaen. Studieordninger kommer og går, kvalitetsreformen består, og mitt spennende studium som ble påbegynt høsten 2005 var plutselig avvirket. Noen ganger er allikevel det umulige mulig, og gjennom et skriftlig maratonløp avbrutt av noen skjær i sjøen, lot det seg endelig gjøre å ferdigstille oppgaven. Siste punktum er snart satt.

Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven mot alle odds har latt seg realisere. En stor takk til veileder Terje Grønning, som hjalp meg med problemstilling i startfasen, og som generøst stilte opp igjen etter to års sykepermisjon. Uten din velvilje og dine raske og gode tilbakemeldinger hadde ikke dette latt seg gjennomføre. Takk til Yngvild Dahl som har bistått med informasjon og avklaringer av ulik art gjennom hele denne prosessen. Takk til kollokviegruppen for gode diskusjoner den første delen av studietiden. Og sist, men ikke minst: Takk til Anders, Magnus og Ola som har blitt satt på vent i uttallige helger og ferier. Det skal det bli en slutt på nå!

Oslo, 25.11. 2009

Åse Helen Skolla

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

REKTOR SOM LEDER OG VEILEDER I EN LÆRENDE
SKOLE
Organisasjonsteoretiske perspektiver og empiriske eksempler

AV:

Åse Helen SKOLLA

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning

SEMESTER:

Høsten 2009

STIKKORD:

Organisasjonslæring

Ledelse

Veiledning

1. Problemområde

Internasjonale undersøkelser som PISA gjennomført av OECD, viser over tid at norske elever presterer dårligere enn forventet i forhold til ressursbruken i norsk skole. Dette har bidratt til et økt fokus på innhold og resultater i skolen, og er med på å danne utgangspunkt for flere iverksatte reformer i norsk skole de siste tiår. Både innhold i læreplaner, arbeidsmetoder, styringsprinsipper og lokal handlefrihet har vært gjenstand for store endringer. Forskning viser at skoler som arbeider aktivt med lokalt utviklingsarbeid lykkes bedre med elevens læring enn skoler som ikke fokuserer på dette. I Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring», som er et av de sentrale styringsdokumentene for norsk skole, presiseres behovet for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Utvikling av personalets kompetanse fremheves som et vesentlig element i dette arbeidet, og rektors ansvar som øverste pedagogiske leder for skolen vektlegges. Kravet om å utvikle skolen som lærende organisasjon reiser noen problemstillinger stortingsmeldingen ikke gir svar på. Er det mulig å utvikle lærende organisasjoner? Hvordan påvirker dette i såfall rektor som leder? Hvordan kan leder tilrettelegge for læring og utvikling i det daglige arbeidet? Hvilken rolle kan veiledning ha i dette arbeidet? Hvordan ser norske skoleledere selv på denne utfordringen?

2. Metode

De sentrale forskningsspørsmålene i oppgaven søkes belyst ved hjelp av teorier knyttet til lærende organisasjoner, ledelse og veiledning. Det teoretiske og analytiske utgangspunktet plasserer studien innen en fortolkende, kvalitativ forskningstradisjon. Imidlertid anvendes også data fra en kvantitativ studie av skolelederes oppfatning av skoleledelse som empirisk grunnlag for ytterligere drøfting av problemstillingen (Skolelederundersøkelsen 2005, Møller med flere 2006). Denne er gjennomført som en spørreundersøkelse blandt tilnærmet 1000 norske skoleledere.

3. Kilder

Som kildegrunnlag anvendes både politiske styringsdokumenter (Stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» 2003-2004) og internasjonale og nasjonale teorier knyttet til lærende

organisasjoner, ledelse og veiledning. Det redegjøres for organisasjonslæring og sentrale elementer i lærende organisasjoner ved hjelp av teorier utviklet av Argyris og Schön, Peter Senge, Nonaka og Takeuchi og Erling Lars Dale. Innen ledelsesforskningen henvises det til Gary Yukl og Øyvind Martinsen. Veiledningsfeltet er primært belyst ved hjelp av Gunnar Handal og Per Lauvås og Unn Stålsett.

4. Resultater og hovedkonklusjoner

Et sentralt kjennetegn på lærende organisasjoner er evnen til å utvikle og ivareta kunnskap og kompetanse, samt evnen til å endre seg ved behov. Dette er egenskaper som kan utvikles gjennom høy grad av refleksjon, samhandling og erfaringsdeling blandt de ansatte i organisasjonen. I skolelederundersøkelsen fremkommer det tre idealtyper for ledelse blandt norske skoleledere: rektor som støttespiller, systemskaper eller inspirator. Disse lederorienteringene kan relateres til rektorenes ulike lærings syn, og har også betydning for i hvilken grad rektor tilrettelegger for individuell eller kollektiv læring i organisasjonen. Mens støttespilleren er mest opptatt av å lede og veilede gjennom relasjoner til medarbeiderne, har systemskaperen mest fokus på å tilrettelegge for strukturer som fremmer kollektiv læring, som for eksempel kollegaveiledning. Både Stortingsmelding nr. 30 og teorier om lærende organisasjoner vektlegger det kollektivt orienterte lederfokuset som sentralt for at skolen skal lykkes med sitt utviklingsarbeid. Synet på den systemorienterte lederen som den best egnede ledelsesmodellen utfordres imidlertid av nyere forskning. Her knyttes relasjonsaspektet i større grad til ledereffektivitet. Samtidig inngår tilrettelegging for samarbeid som en sentral faktor i dette lederfokuset. Innen veiledningsteorien problematiseres også det faktum at leder selv går inn i rollen som veileder. Av hensyn til makt og kontrollaspektet bør denne konstellasjonen unngås dersom veiledning skal fungere etter hensikten. Ledelse må anses som et relasjonelt fenomen som ikke utøves i et vakuum, men som er avhengig av den kontekst den til enhver tid utøves i. Oppgaven bidrar til å reise noen spørsmål i forhold til utviklingen av skolen som lærende organisasjon og rektors rolle- eller dobbeltrolle- i dette arbeidet, og bidrar til å synliggjøre behovet for mer forskning på området.

Innhold

Kapittel 1	8
Innledning.....	8
1. 1. Bakgrunn og relevans for valg av tema og problemstilling.....	8
1. 2. Hovedinnhold i Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring».....	9
1. 3. Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1. 4. Metode og empirisk grunnlag.....	12
1.4.1. Teoretisk og analytisk utgangspunkt.....	12
1. 4. 2. Presentasjon av Skolelederundersøkelsen 2005.....	16
1. 4. 5. Oppgavens oppbygging og begrepsavklaringer.....	19
Kapittel 2	21
Teorier om lærende organisasjoner.....	21
2. 1. Definisjoner og begrepsavklaring; hva er en lærende organisasjon?.....	21
2. 2. Ulike perspektiver på læring.....	22
2. 3. Ulike perspektiver på en lærende organisasjon.....	24
2. 3. 1. Argyris og Schon: ulike former for læring.....	25
2. 3. 2. Peter Senge: systemtenking og fem grunnleggende disipliner i lærende organisasjoner.	26
2. 3. 3. Nonaka og Takeuchi : Frigjøring av taus kunnskap som læringskilde i organisasjoner.....	29
2. 3. 4. Erling Lars Dale: Skolen som en profesjonell læringsorganisasjon.....	32
2. 4. Sammenfattende om lærende organisasjoner innen teorifeltet	33
Kapittel 3.....	34
Teorier om effektiv ledelse.....	34
3. 1. Definisjoner på ledelse.....	35
3.2. Teorier om lederadferd og effektivitet	36
3. 3. Ledelse i lærende organisasjoner.....	42
3. 3. 1. Hovedtrekk ved ledelse i lærende organisasjoner.....	43
3. 3. 2. Hvordan leder kan bidra til å skape, påvirke og endre organisasjonskulturen	49
3. 4. Sammenfatning av teoretiske perspektiver på ledelse.....	54
Kapittel 4	54
Veiledningsteorier.....	54
4. 1. Definisjoner på veiledning.....	55
4. 2. Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell for veiledning.....	55
4. 3. Fra individuell til kollektivt basert veiledning.....	61
4. 4. Kritikk av handlings- og refleksjonsmodellen.....	64
Kapittel 5	66
Rektor som leder i lys av resultater fra skolelederundersøkelsen og teoretiske perspektiver ..	66
5. 1. Skolelederundersøkelsen 2005	66
5. 1. 1. Norske skolelederes syn på læring, utvikling og pedagogisk ledelse	67
5. 1. 2 . Presentasjon av de 3 leder-rollene: rektor som ”støttespiller”, ”systemutvikler” og ”inspirator”	68
5. 1. 3. Sammenheng mellom lederrolle og bakgrunnsvariabler.....	71
5. 2. Rektors roller i lys av ledelsesteoretiske perspektiver.....	71
5. 2. 1. Yukls ledertaksonomi relatert til norske skolelederes oppfatninger av ledelse....	72

5. 2. 2. Martinsens typologi over lederadferd i relasjon til norske skolelederes oppfatninger av ledelse.....	75
5. 3. Oppsummering: Rektor som leder i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver.....	81
Kapittel 6.....	83
Rektor som veileder i lys av skolelederundersøkelsen og teoretiske perspektiver.....	83
6. 1. Veiledning som utviklingsverktøy i organisasjoner.....	83
6. 2. Veiledning i forbindelse med rektors rolle som støttespiller eller systemskaper.....	85
6. 3. Handlings- og refleksjonsmodellen i lys av organisasjonsteoretiske begreper.....	87
6. 4. Veiledning som kilde til læring og utvikling på individ- og organisasjonsnivå.....	88
6. 4. 1. Veiledning som verktøy for å utvikle ulike læringsformer i organisasjonen.....	88
6. 4. 2. Veiledning som verktøy for utvikling av systemtenkning.....	91
6. 4. 3. Veiledning som verktøy for artikulering og eksternalisering av taus kunnskap .	94
6. 4. 4. Veiledning som verktøy for utvikling av skolen som en profesjonell læringsorganisasjon	96
6. 5. Veiledning som kilde til organisasjonslæring i et individuelt og kollektivt perspektiv	98
6. 6. Rektor som veileder.....	99
6. 7. Sammendrag om veiledning som utviklingsverktøy i et organisasjonsteoretiske perspektiv	102
Kap 7.....	104
Oppsummering, drøfting og avslutning: Rektor som leder og veileder i en lærende organisasjon.....	104
7.1. Rektors innflytelse på utviklingen av skolen som lærende organisasjon i følge sentrale styringsdokumenter og skolelederundersøkelsen.....	104
7. 2. Teorier om ledelse, veiledning og lærende organisasjoner og deres relevanse for en forståelse av rektors rolle.....	113
7. 3. Avslutning.....	118

Kapittel 1

Innledning

1. 1. Bakgrunn og relevans for valg av tema og problemstilling

Samfunnet er i stadig endring og utvikling i takt med økende globalisering og internasjonal konkurranse. Også offentlig sektor og utdanningssektoren har vært gjenstand for modernisering og omstilling siden 1980- tallet. Kunnskap anses som en viktig ressurs i den internasjonale konkurransen. Internasjonale undersøkelser som PISA gjennomført av OECD, viser over tid at norske elever presterer dårligere enn forventet i forhold til ressursbruken i norsk skole. Dette har bidratt til et økt fokus på innhold og resultater i skolen, og er med på å danne utgangspunkt for flere iverksatte reformer i norsk skole de siste tiår. Både innhold i læreplaner, arbeidsmetoder, styringsprinsipper og lokal handlefrihet har vært gjenstand for store endringer. Forskning viser at skoler som arbeider aktivt med lokalt utviklingsarbeid lykkes bedre med elevens læring enn skoler som ikke fokuserer på dette (Kompetanseberetningen 2005). I 2003 kom den første kompetanseberetningen for Norge. Temaene her var livslang læring og læring i arbeidslivet. En av konklusjonene var at medarbeiderne i undervisningssektoren hadde svakere lærevilkår enn man kunne forvente. Skolene ga i mindre grad enn andre virksomheter inntrykk av å være lærende organisasjoner. Skolens primære oppgave og samfunnsmandat er elevenes læring. Det er derfor i følge beretningen særlig viktig at nettopp skolene og undervisningspersonalet evner å ta i bruk, forvalte og utvikle sin kompetanse. Ikke minst er det viktig å måle om økt satsing på dette området bidrar til bedre læringsmiljø og resultater for elevene. Et av virkemidlene for å lykkes med dette er i følge kompetanseberetningen å utvikle skolen til en lærende organisasjon som utvikler, forvalter og deler kompetanse og kunnskap. Dette stiller store krav til faglig og pedagogisk ledelse i skolen. Skolelederen har et eksplisitt ansvar for å initiere og sikre kvalitetsutvikling i skolen og sørge for at elevene får best mulige læringsbetingelser for sitt læringsarbeid. Dette er også hovedtema i Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» (2003-2004).

1. 2. Hovedinnhold i Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring»

Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring», som kom i 2003- 2004, er et av de sentrale styringsdokumentene skolen må forholde seg til. I stortingsmeldingen presiseres behovet for å utvikle skolen som en lærende organisasjon for bedre å kunne møte kunnskapssamfunnets utfordringer.

Med økte krav til skolen som lærende organisasjon stilles det større krav til personalets læring. Kompetente, ambisiøse og engasjerte lærere og skoleledere fremheves i stortingsmeldingen som avgjørende for å lykkes med holdningsendringer og utviklingsarbeid i skolen. Tilstrekkelig kompetanse sammen med mulighet og motivasjon for å utvikle denne, fremheves som sentralt i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Effekten av kompetansehevende tiltak anses å variere med hvilken kultur det er for læring på den enkelte skole. Skolene må derfor arbeide for å utvikle en kultur for læring og utvikling, noe som forutsetter kompetanse og kjennskap til både svake og sterke sider ved egen virksomhet. Meldingen sier videre at skolen må organiseres slik at organisasjonsutviklingen er knyttet til *læring i og gjennom det daglige arbeidet*. Dette kan komme i kontrast til den tradisjonelle måten å organisere skolen på. Ved å tilrettelegge for en organisasjonsstruktur som fremmer deling av kunnskap skal det skapes en *kultur for læring*. Endring forutsetter også vilje til kontinuerlig utvikling. Denne må komme innenfra virksomheten selv. Skolen må være i stand til å forandre seg, noe som stiller krav til alle aktører i organisasjonen om å ta ansvar og føle seg forpliktet til å nå felles mål. Kontinuerlig læring forutsetter også kontinuerlig refleksjon over målene som settes og valg av strategier for å nå disse. I en lærende organisasjon må det tilrettelegges for fleksible arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kunnskapsutvikling og spredning av kunnskap i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid anses som et viktig virkemiddel for å fremme kunnskapsdeling og unngå privatisering av kompetansen.

Vi ser at stortingsmeldingen fremhever motivasjon for læring, kompetanse og kunnskapsdeling som sentralt for å lykkes med utvikling av skolen til en lærende organisasjon. En god kultur for læring blandt de ansatte i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsutbytte og læringsmiljø, som er formålet med skolen som organisasjon. Det kollektive aspektet løftes frem ved fokus på samarbeid og kunnskapsdeling

som sentrale faktorer. Videre forutsetter dette en organisasjonsstruktur som legger tilrette for nettopp dette. Det stilles store krav til rektor som leder i arbeidet med å utvikle skolen til en organisasjon med fokus på kompetanseutvikling, kunnskapsdeling og endringskapasitet. Behovet for faglig og pedagogisk ledelse i skolen understrekes i stortingsmeldingen. Skolelederen har et eksplisitt ansvar for å initiere og sikre kvalitetsutvikling i skolen og sørge for at elevene får best mulige læringsbetingelser for sitt læringsarbeid. Det presiseres at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et «kraftfullt og tydelig lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål» (ibid: 27). Dette innebærer at ledelsen må *«etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid»*. Utover dette definerer ikke stortingsmeldingen hva den legger i betegnelsen «tydelig og kraftfullt lederskap». Vi skal senere i studien se nærmere på hvordan skoleledere i Norge selv opplever sin rolle som øverste pedagogiske leder i sin virksomhet.

1. 3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for oppgaven er å belyse noen utvalgte teoretiske spørsmål angående rektors rolle i dagens skole. Vi har sett at sentrale styringsdokumenter som Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) vektlegger betydningen av at skolen må utvikle seg som lærende organisasjon dersom den skal lykkes med elevens læring. Personalets kompetanseutvikling fremheves som sentralt i dette arbeidet. Meldingen fremhever også betydningen av en tydelig skoleledelse. Stortingsmeldingen er i stor grad basert på organisasjonsteori knyttet til et sosiokulturelt syn på læring, der fellesskapets betydning for individets læring vektlegges. Samtidig som det innen organisasjonsteorien debatteres hvorvidt eller på hvilken måte det er mulig å utvikle lærende organisasjoner, er det heller ikke gitt at skolen som organisasjon kan utvikles i denne retningen. Rektor er skolens administrative og øverste pedagogiske leder. Under forutsetning at det er mulig å utvikle skolen som en lærende organisasjon, hvordan påvirker dette utforming av rollen til rektor som leder innen en lærende skoleorganisasjon? Hvordan kan rektor gripe an og imøtekomme kravene som stilles til skoleledelse og utvikling av skolen i de politiske føringene? I organisasjonsteorien knyttet til lærende organisasjoner vektlegges betydningen av refleksjon gjennom dialog og samhandling i grupper som et sentralt element i

utviklingsarbeidet. Veiledning kan anses som et av flere kompetansehevende verktøy som involverer flere av disse komponentene. Hvordan kan rektor tilrettelegge for veiledning i skolen, og hvilken rolle kan rektor selv ha i forbindelse med veiledning av lærerne? Dette er noen av de mest sentrale spørsmålene som søkes belyst i oppgaven.

Opgaven konsentrerer seg primært om disse utvalgte teoretiske spørsmålene, med fokus på forholdet mellom organisasjonsutvikling, ledelse og veiledning. I tillegg vil den teoretiske drøftingen bli illustrert med eksempler basert på en undersøkelse av norske skolelederes oppfatning av egen lederrolle knyttet til disse områdene i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Hvordan opplever norske skoleledere sin lederrolle generelt? Videre, hvordan opplever norske skoleledere sin lederrolle i arbeidet med å utvikle en læringskultur i sin organisasjon? Hvordan opplever norske skoleledere sin rolle i forbindelse med veiledning av medarbeiderne? I hvilken grad samsvarer norske skolelederes forståelse av disse områdene med forskning og teorifelt knyttet til organisasjonsutvikling, ledelse og veiledning?

Problemstilling for oppgaven er således to-delt, med hovedvekt på første del:

Hvordan kan vi teoretisere rektors rolle som henholdsvis leder og veileder innen skolen som en lærende organisasjon, og hva slags syn har norske rektorer på læring, ledelse, veiledning og organisasjonsutvikling?

Forskningsspørsmålet for oppgaven belyses ved å undersøke:

- Hva kjennetegner en lærende organisasjon innen organisasjonsteorier?
- Hva er de teoretiske perspektivene på effektiv ledelse?
- Hva er det rådende syn på rektors rolle innen dagens politiske diskurs?
- Hvilken rolle kan veiledning ha innen lærende organisasjoner?
- Hvordan opplever norske skoleledere sin rolle i arbeidet med å utvikle skolen som læringsorganisasjon?
- I hvilken grad samsvarer norske skolelederes oppfatninger med teoretiske perspektiver på ledelse, veiledning og organisasjonsutvikling?

1. 4. Metode og empirisk grunnlag

1.4.1. Teoretisk og analytisk utgangspunkt

Studien tar utgangspunkt i teorier og forskning innen organisasjonsteori om lærende organisasjoner, lederskap, forholdet mellom individuell og kollektiv læring og veiledning som metode i forbindelse med organisasjonsutvikling. Det teoretiske og analytiske utgangspunktet plasserer studien innen en fortolkende, kvalitativ forskningstradisjon. Imidlertid anvendes også data fra en kvantitativ studie av skolelederes oppfatning av skoleledelse som empirisk grunnlag for ytterligere drøfting av problemstillingen (Skolelederundersøkelsen 2005, Møller med flere 2006). Det redegjøres nærmere for det metodologiske og analytiske utgangspunktet for gjennomføring av denne undersøkelsen senere i dette kapittelet. Først vil jeg kort redegjøre nærmere for kvalitativ forskningsmetode og mulige implikasjoner knyttet til dette.

All forskning starter i følge Kleven med en undring og et spørsmål, og fortsetter med et arbeid for å besvare eller belyse dette spørsmålet. Forskningsmetode kan i følge Kleven defineres som:

- de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt, eller
- de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap (Kleven 2005: 19)

Forskning er i følge Kleven ikke en objektiv prosess i den forstand at den er fri for subjektive innslag. Forskning drives av mennesker som har egne verdier og holdninger og som påvirkes av dem. Disse har innflytelse på både hva man finner interessant å stille av spørsmål som man prøver å få svar på, og hvordan man tolker resultater og funn som fremkommer. Både forskerens egne interesser og forskningsmiljøets interesser spiller inn. Alle forskningsresultater må gjøres til gjenstand for kritisk vurdering, og kunne prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier.

Kvalitative metoder består av ulike retninger som har vokst frem de siste 20- 30 årene, som et alternativ til tidligere empiriske metodetradisjoner, ofte beskrevet som kvantitative metoder. Begge tradisjoner har både sterke og svake sider, og kan supplere hverandre. I følge Kleven er det forskningsspørsmålet som bør avgjøre metoden, og forskeren bør velge den metoden som

er best egnet til å belyse den aktuelle problemstillingen. Ved analyse av data tillegges forskerens person og de subjektive elementene i analyseprosessen større positiv betydning innenfor kvalitativ metode. Hermeneutisk forskningsmetode hører inn under den kvalitative forskningsdisiplinen.

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneues*, som betyr tolk, eller fortolker. Utgangspunktet for hermeneutikken er behovet for å finne metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale. I henhold til den hermeneutiske sirkel foregår teksttolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Innen klassisk hermeneutikk mente man det var mulig å tenke seg et skille mellom forskerens forutsetninger for forforståelse, og såkalte fordommer som kan fordreie våre fortolkninger. Målet for forskningen var en mest mulig objektiv og uavhengig fortolkning. Gadamer, representant for nyhermeneutikken, representerer en annen forståelse av forforståelsens betydning i tolkningsprosessen enn klassisk hermeneutikk. Gadamer mente det var utopisk og umulig å trekke noe skille mellom ulike typer forutsetninger. Vår forforståelse er alltid lik det grunnlaget man har som leser for å forstå en tekst, og dette vil avhenge både av hvem man er, og av sosial, kulturell og historisk bakgrunn noe som vil legge vesentlige premisser for hvordan man forstår ting. Disse premissene vil alltid prege vår fortolkning. Man kan i følge Gadamer ikke forstå noe som helst uten en forforståelse. Den er en nødvendig brobygger mellom jeget og omgivelsene, inkludert andre mennesker. Vi går alltid inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag. På basis av denne danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå teksten på bakgrunn av. Tolkingsprosessen blir en pendling mellom det å trenge inn i teksten og vende tilbake til egen referanseramme. Slik kan vi gradvis forstå det som ligger til grunn for teksten, og samtidig utvikle, berike og nyansere vårt eget referansesystem. Gadamer ser dette som en sammensmeltning av forståelseshorisonter. Denne sammensmeltningen forutsetter også at man stiller seg åpen for det som er annerledes (Kleven 2005). Gadamer har videre blitt kritisert for å bidra til en relativisering av gyldige fortolkninger og svekke mulighetene for å arbeid mot objektiv kunnskap som mål.

Forholdet mellom vitenskap og forskning og samfunnsmessige og kulturelle forhold utfordrer i følge Kleven synet på den nøytrale og objektive forskeren og fortolkningen. Max Weber skilte mellom vitenskapelig erkjennelse og vurdering. Vitenskapelig erkjennelse baserer seg

på intersubjektive kontrollerbare kjensgjerninger, som kan etterprøves av andre forskere. Forskning foregår ikke i et vakuum, og kan ikke frikobles fra den kulturelle konteksten den foregår i. Weber anser forskning som en verdirelatert aktivitet, der kulturelle fenomener danner kriterier for utvalg av fokusområder og perspektiver som gis oppmerksomhet.

Dette skillet kan føres tilbake til skillet mellom deskriptive og normative utsagn. Konklusjoner man kommer frem til i forskningen, må være basert på kjensgjerninger av logisk eller empirisk art. Vitenskapens skal således fortelle oss hvordan noe er, ikke hvordan det bør være. Samtidig er det glidende overganger mellom det å beskrive og vurdere et fenomen, noe forskeren bør være seg bevisst. Weber stiller spørsmål ved om det i det hele tatt finnes verdifrie soner i forskningsprosessen.

Merton utarbeider i følge Kleven 4 kjennetegn på vitenskapelig holdning. Forskeren skal søke etter erkjennelse av allmenn gyldighet, og forskningens resultater skal kunne vurderes på generelt og saklig grunnlag, uavhengig av hvem og hva slags bakgrunn forskeren er og har (*universalism*). Videre skal man la andre få innblikk i resultatene av forskningsvirksomheten (*communism*). Upartiskhet og uegennyttighet (*disinterestedness*) er et krav for å unngå manipulasjon av data for å oppnå bestemte konklusjoner, eller adferd som skal bidra til egen økonomisk eller karrieremessig vinning. Det siste aspektet handler om å ha en systematisk skepsis, (*organized scepticism*), som er avgjørende for at forskningen skal kunne ta opp i seg nye perspektiver.

Disse 4 kjennetegnene på sentrale normer og holdninger, bør i følge Kleven stå sentralt innen enhver forskningsinstitusjon, og danne et viktig refleksjonsgrunnlag for den enkelte forsker (Kleven 2005).

En hermeneutisk forståelse av forskning vil på bakgrunn av dette innebære at forskeren i alle sammenhenger bærer med seg en subjektiv forforståelse i form av ulike virkelighetsoppfatninger, som vil gjøre seg gjeldende i tolkningsprosessen. Gjennom hele forskningsprosessen vil det alltid inngå subjektive vurderinger fra forskerens side. Graden av disse vil variere i forhold til type problemstillinger som undersøkes og hvilke metoder som benyttes. En vitenskapelig holdbar metode er den beste sikkerhet for en rimelig grad av

objektivitet. Objektivitet i forskning og fremstilling trenger ikke å nødvendigvis å være det samme. Tveit skisserer fire vanlige presiseringer på objektivitet i forskningsprosessen: metodologisk objektivitet, vurderingsobjektivitet, mangsidighet og intersubjektivitet (Tveit i Kleven 2005). Både vitenskapelig metode, og forskningsmiljø påvirker objektiviteten. Vurderinger vil alltid være subjektive. Samtidig er all forskning basert på vurderinger. Disse bør gjøres eksplisitte, slik at det skapes bevissthet rundt hvilke forutsetninger som ligger til grunn for forskningsresultatene. Å klargjøre forutsetningene bidrar til å styrke objektiviteten, da forskningen utføres og presenteres i forhold til klargjorte premisser. Tveit anser objektivitet som et ønskelig ideal i forskningen. Samtidig er det viktig å ha et realistisk syn på mulighetene for objektivitet. En avgjørende betingelse er at forskningen holder vitenskapelige mål metodologisk. Videre er det et ubetinget krav at resultatene er etterprøvbare, slik at forskningsmiljøene kan fungere som et nødvendig korrektiv. Mangesidighet i perspektiver og metoder er en annen nødvendig forutsetning. Vurderinger anser Tveit å utgjøre liten fare for objektiviteten så lenge forskerne er seg disse bevisst, og at de blir klart tilkjennegitt i presentasjonen av forskningsresultatene.

Dette innebærer i henhold til en hermeneutisk fortolkende tradisjon at forskeren og forskningsarbeidet alltid vil være preget av en forforståelse, avhengig av bakgrunn, sosial, kulturell og historisk kontekst. Absolutt objektivitet er kanskje hverken mulig eller ønskelig. Samtidig har vi sett at det er mulig å søke en viss grad av objektivitet gjennom bevissthet og et rimelighetskrav til ulike tolkninger. I denne studiens fortolkning av teori og tidligere forskning er det søkt å etterleve Mertons 4 kjennetegn på vitenskapelig holdning. Slutninger skal kunne vurderes på generelt grunnlag, og være åpne for andre. Det er søkt å fremstille stoffet på en nøktern og redelig måte i tråd med kravet om upartiskhet og uegennyttighet. Videre er det søkt å problematisere anerkjente vitenskapsteoretiske synspunkter som er relevante for forskningsspørsmålet, og åpne for nye perspektiver i tråd med kravet om systematisk skepsis. Imidlertid har vi sett at absolutt objektiv forskning ikke er mulig, og forfatterens egen forforståelse vil på bakgrunn av dette nødvendigvis prege både prosess og resultat. Det er imidlertid søkt å åpent fremstille bakgrunn for valg av forskningsspørsmål, vurderinger som gjøres underveis og anvendt litteratur som ligger til grunn for disse.

I oppgaven vises det også til empiriske eksempler fra undersøkelser gjennomført i henhold til en kvantitativ forskningstradisjon. Dette vil bli presentert nærmere i neste avsnitt.

1. 4. 2. Presentasjon av Skolelederundersøkelsen 2005

Som empirisk grunnlag for drøfting av oppgavens forskningsspørsmål tas det utgangspunkt i Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006). På bakgrunn av egenrapporterte opplysninger som fremkommer i analysen av denne, knyttes norske skolelederes syn på læring og lederskap opp mot teorier om utvikling av skolen som lærende organisasjon, ledereffektivitet og veiledning som utviklingsverktøy.

Skolelederundersøkelsen er gjennomført som en spørreundersøkelse blandt rektorer i grunnskolen og videregående opplæring vinteren 2005, og omhandler områder som arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, i regi av Jorunn Møller (prosjektleder), Kirsten Sivesind, Guri Skedsmo og Marit Aas, alle tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. I oppgaven refereres det flere steder for enkelthets skyld til analyser og resultater fra undersøkelsen som Møllers materiale og funn, på bakgrunn av hennes rolle som prosjektleder.

Bakgrunnen for undersøkelsen er de store endringene som er gjennomført i norsk skole de senere årene. Både lokale og mer generelle endringer i styringsstrukturen påvirker skolelederjobben. Skoleleder har et særlig ansvar for å iverksette intensjoner knyttet til nye læreplaner og nasjonale prøver. Undersøkelsen er ment å gi myndigheter som departement og direktorat informasjon om hvordan nye styringssignaler følges opp lokalt og hvordan rektorene selv opplever sin situasjon.

Undersøkelsen baserer seg på et nasjonalt representativt utvalg, og inkluderer både offentlige og private skoler. Deler av undersøkelsen inngår også i en omfattende internasjonal survey, noe som senere kan gi grunnlag for komparativ analyse av skoleledelse og arbeidsforhold på tvers av land. Både utvalgsstørrelse og valg av spørreskjema som metode for innhenting av

opplysninger plasserer undersøkelsen metodologisk innenfor en kvantitativ forskningstradisjon.

Design av spørreskjemaet er basert på erfaringer fra tidligere undersøkelser (2001) og sentrale teoretiske perspektiver innen skoleledelsesfeltet. Spørsmålene i spørreskjemaet omfatter syn på skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle som leder, hvordan skoleledere oppfatter det å lede i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon og hvordan de opplever sine relasjoner med og oppfølging fra sine overordnede. Et underliggende premiss i utformingen av skjemaet er at læring skjer gjennom deltagelse i en sosial praksis, der utvikling av praksisfellesskap står sentralt og der ledelse forstås som et relasjonelt fenomen.

Spørreskjemaet er utarbeidet med faste svarkategorier, og et omfang på 12 sider. Skjemaet ble sendt til et tilfeldig utvalg av landets rektorer fordelt på 998 skoler. Dette omfatter 25% av landets rektorer. Utvalget ble stratifisert etter skoletype (videregående, barneskoler, ungdomsskoler, eller kombinerte barne- og ungdomsskoler) og kommunestørrelse. Dette utgjør en høyere utvalgsprosent enn det som er vanlig i tilsvarende undersøkelser, og var et bevisst valg for å sikre et høyt nok antall svar i hver av kategoriene som var valgt for stratifiseringen, for å kunne generalisere med en sikkerhet på 95%. Det ble purret på svar via vanlig post og e-post. Rektorer ved 632 skoler besvarte spørreskjemaet. 30 personer hadde begrunnet årsaker til å unnlate å svare, noe som reduserer utvalget til 968 respondenter. Dette ga en svarprosent 65,3%. Fordelingen av svar samsvarte godt med populasjonens fordeling. Av disse utgjorde 4% private skoler. 13, 6% er rektorer ved videregående skoler. Kjønnfordelingen i forhold til besvarelsene er 50, 2% kvinner og 48,8 % menn. Mer enn 70% av respondentene er over 70 år. De fleste rektorene som har besvart undersøkelsen har mindre enn 15 års erfaring som rektor, og nesten halvparten har mindre enn 6 års erfaring som rektor på nåværende skole. Av den andre halvparten har mange lang erfaring som rektor ved nåværende skole. I utvalget fremkommer det variasjoner i forhold til ulike områder som bl.a. organisering på kommunenivå, innhold i lederavtaler og skoleeiers (kommunens) rolle som pådrivere for pedagogisk utviklingsarbeid.

Som analysemetode er det valgt en kombinasjon av bruk av faktoranalyse og korrespondanseanalyse. Hensikten med å bruke faktoranalyse har vært å kunne undersøke

underliggende sammenhenger ved å redusere antall variabler ved å gruppere disse i enkelte faktorer. En slik gruppering bidrar til at man kan avdekke svarmønster hos respondentene. Det innebærer at når respondentene sier seg helt enig i et av spørsmålene som inngår i en faktor, er sannsynligheten stor for at vedkommende også vil svare helt enig på andre spørsmål innenfor samme faktor. Dette sikrer en viss konsistens i respondentenes svar, og de ulike faktorene kan også anses som uttrykk for underliggende prosesser og sammenhenger.

I analysen av skoleledernes oppfatninger om egen lederrolle, dannet faktoranalysen utgangspunkt for bruk av korrespondanseanalyse. Hensikten med dette var å finne flere karakteristika og kjennetegn ved faktorene, og på det grunnlaget skape et mer utfyllende bilde av skolelederrollene. Korrespondanseanalysen gjør det mulig å se på sammenhenger eller korrelasjon mellom flere variabler på ulike målnivå samtidig. Store mengder detaljert informasjon kan vises ved en grafisk presentasjon av variabelkategoriene representert som punkter i et koordinatsystem.

Ved å kombinere disse to analysestrategiene har Møller med flere på bakgrunn av respondentenes egne oppfatninger konstruert et sett med lederroller. De ulike oppfatningene kan være et resultat av hvordan lederne oppfatter seg selv som ledere, hvordan de ønsker å oppfatte seg selv, eller et resultat av hvordan de forholder seg til ytre forventninger. Det presiseres at dersom andre ledere eller lærere ved skolene hadde deltatt som respondenter, ville analysen resultert i flere oppfatninger av skolelederrollen, og dermed gitt uttrykk for flere typer «sannheter», noe som er et viktig perspektiv å ha med seg ved tolkning av materialet (Møller med flere 2006). I tillegg er det også slik at de ulike rollene er overlappende, og at rektorene kan identifisere seg med ulike roller avhengig av situasjon og kontekst.

Det er imidlertid dette settet med lederroller som danner utgangspunktet for den senere drøftingen av forholdet mellom teoretiske perspektiver og skolelederes syn på læring, egen lederrolle og veiledning som metode for utvikling av skolen som lærende organisasjon.

1. 4. 5. Oppgavens oppbygging og begrepsavklaringer

Jeg har så langt presentert studiens problemstilling, relevante forskningsspørsmål og bakgrunn for valg av disse. Det er redegjort for metodisk tilnærming og empirisk grunnlagsmaterieell. Videre følger en oversikt over oppgavens oppbygning og innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel 2- 4 inneholder en presentasjon av teorier innenfor områdene lærende organisasjoner, lederskap og veiledning. I kapittel 2 redegjøres det for ulike organisasjonsteoretiske perspektiver på hva som kjennetegner en lærende organisasjon, og hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle organisasjonen i denne retningen. Det presenteres også ulike perspektiver på læring, med særlig fokus på sosiokulturell læringsteori, siden denne tilnærmingen danner grunnlaget for den organisasjonsteoretiske forståelsen av organisasjonslæring slik den fremkommer i stortingsmeldingen. Det redegjøres nærmere for ulike typer læring og forholdet mellom individuell, kollektiv- og organisasjonslæring, samt betydningen av refleksjon, dialog og samarbeid i kollektive læringsprosesser. Teoretiske bidrag er hentet fra internasjonale klassikere innen organisasjons- og ledelsesteori, og det henvises til nasjonal forskning ved Erling Lars Dale, som knytter organisasjonsutvikling mer spesifikt til skole og undervisning.

I kapittel 3 redegjøres det for ulike teorier innen ledelse knyttet til utviklings- og endringsprosesser i organisasjoner, og nyere teorier om lederadferd knyttet til effektivitet. Her viser jeg til nyere forskning fremmet av Gary Yukl og Øyvind Martinsen.

I kapittel 4 redegjøres det for bruk av veiledning som utviklingsverktøy med utgangspunkt i Gunnar Handal og Per Lauvås' handlings og refleksjonsmodell for veiledning. Denne drøftes senere i oppgaven i forhold til de ulike organisasjonsteoretiske perspektivene på organisasjonslæring samt norske skolelederes forståelse av sin rolle i utviklingen av skolen som lærende organisasjon.

I kapittel 5 presenteres innholdet i Skolelederundersøkelsen 2005, og det redegjøres nærmere for Jorunn Møller med flere sin analyse av undersøkelsen og de tre ulike lederrollene som fremkommer der. I undersøkelsen fremkommer det tre idealtyper for lederskap som rektorene

oppfatter som særlig sentrale: rektor som inspirator, som støttespiller og som systemskaper. Inspiratørrollen danner et felles bakteppe for de 2 øvrige lederrollene- som også kan være delvis overlappende og situasjonsbetingede. Rektor som henholdsvis støttespiller og systemskaper drøftes i forhold til teorier om lærende organisasjoner, nyere forskning rundt ledereffektivitet og veiledningsteori i kapittel 6. Forholdet mellom individuell og kollektiv læring i organisasjoner står sentralt i drøftingen.

Avslutningsvis i kapittel 7 drøftes rektors innflytelse på skolen som lærende organisasjon, og relevansen av de ulike teoretiske perspektivene i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål.

Definisjoner og begrepsavklaringer

Vi har sett at Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) legger vekt på at skolen må utvikle seg som lærende organisasjon, og at skolen må utvikle en kultur for læring. I anvendt organisasjonsteori og oppgaven forøvrig brukes flere begreper som omhandler ulike aspekter knyttet til læring i organisasjoner. Jeg skal redegjøre for noen av disse her. Øvrige begreper vil bli avklart underveis i oppgaven.

Dale definerer organisasjonslæring som: «organisasjonens produksjon av kunnskap om seg selv» (Dale 1999).

Argyris og Schön forklarer begrepet slik: «Organisasjonslæring oppstår når medlemmene erfarer og undersøker en problematisk situasjon på vegne av organisasjonen.

Uoverensstemmelsen mellom de forventede og faktiske resultater av handling som ligger i situasjonen gir en prosess av tenkning og videre handling, som leder til en modifisering av deres bilder av organisasjon en og en restrukturering av deres aktiviteter for å opprette en overensstemmelse. Dermed endres organisasjonens bruksteori. For å kunne bli organisasjonsmessig må læringen som er resultat av de organisasjonsmessige undersøkelsene lagres i organisasjonen» (Argyris og Schön 1996:16).

Organisasjonskultur kan forstås som «felles oppfatninger av og syn på gruppens plassering i forhold til omverdenen, forestillinger om tid og rom, menneskesyn og forholdet mellom mennesker» (Schein i Martinsen 2004:124).

Kapittel 2

Teorier om lærende organisasjoner

Vi har innledningsvis sett at Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) stiller tydelige krav til skolen om å utvikle seg som lærende organisasjon. I dette kapitlet vil jeg redegjøre nærmere for hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Det vil redegjøres for forholdet mellom individuell og kollektiv læring i organisasjoner. Jeg vil også beskrive ulike faktorer som kan bidra til å hemme og fremme organisasjonslæring, og hvordan leder i henhold til organisasjonsteorien kan bidra til å utvikle læringskulturen i organisasjonen.

2. 1. Definisjoner og begrepsavklaring; hva er en lærende organisasjon?

I dette avsnittet vil jeg kort presentere noen definisjoner av begrepet «lærende organisasjon», før jeg videre i kapitlet redegjør nærmere for sentrale kjennetegn og elementer i en slik organisasjonsmodell.

I Kompetanseberetningen defineres en lærende organisasjon som «en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig» (Kompetanseberetningen 2005).

Gary Yukl forstår lærende organisasjoner som en betegnelse på organisasjoner som lærer raskt og anvender kunnskapen for å bli mer effektive. Yukl mener at «alle organisasjoner lærer, men noen gjør det bedre ene andre» (Yukl 2002 i Martinsen 2005:146).

Unn Stålsett definerer en lærende organisasjon som «en organisasjon som er i kontinuerlig utvikling, det vil si at det er en organisasjon som har lært seg å lære» (Stålsett 2006: 94)

I Stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» (2003-2004), beskrives evnen til «kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten» som en av kjerneegenskapene ved en lærende organisasjon.

Felles for disse måtene å forstå lærende organisasjoner på, er fokuset på organisasjonens evne til å utvikle kunnskap, reflektere over organisasjonens mål og praksis og evne til å endre seg ved behov. Jeg velger å vektlegge disse aspektene ved lærende organisasjoner i den videre drøftingen i oppgaven. Før jeg presenterer utvalgte teoretiske tilnærminger til lærende organisasjoner, skal jeg kortfattet redegjøre for på ulike perspektiver i den pedagogiske diskursen om læring.

2. 2. Ulike perspektiver på læring

Innen pedagogisk teori er det vanlig å skille mellom ulike tradisjoner og forståelsesmodeller av læring og hvordan læring foregår. Særlig 3 hovedretninger har rådet den pedagogiske diskursen på 1900-tallet.

Innen behavioristisk læringsteori er det vanlig å se læring som en stimulus-respons prosess. Dette kalles ofte *læring ved betingning*. Læring forstås som endring av adferd, og kunnskap forstås som noe objektivt og håndfast som kan overføres gjennom undervisning og presentasjon av et gitt lærestoff. Denne måten å forstå læring på stammer fra adferdspsykologien og representerer et mekanistisk læringssyn (Stålsett 2006). Dette er en tradisjonell måte å forstå læring på som har hatt stor betydning for læreplaner, evaluering og undervisning i mange land, også i Norge (Dysthe 2001).

Det behavioristiske synet på læring har etterhvert blitt utfordret av et kognitivt perspektiv på læring, som har stått sterkt siden 1970-årene og hatt stor betydning for læreplanutviklingen i vestlige land (Dysthe 2001). Kognitiv læringsteori, med konstruktivismen som en sentral

retning innen denne tradisjonen, har sitt utspring i gestaltpsykologien, som hevder at vi lærer når vi oppfatter og forstår sammenhenger og strukturer. Dette kalles også *læring via innsikt* (Stålsett 2006). Når vi oppfatter omverdenen velger vi ut, tolker og organiserer våre sanseinntrykk slik at de samsvarer med våre tidligere erfaringer, og slik blir meningsbærende. Læringens forløp ses som en progresjon fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller, gjennom en aktiv konstruksjonsprosess av informasjon, fortolkning, bearbeiding og reorganisering. Evnen til å tenke vokser ut av situasjoner der den som lærer selv er aktiv. Kognitivismen har blitt kritisert for stor grad av individfokusering på bekostning av de sosiale sidene ved læring, og det har etterhvert blitt lagt større vekt på sosiale og kulturelle kontekster ved læring. Mange som i dag tilslutter seg til et sosiokulturelt læringssyn har bakgrunn fra kognitiv forskning, men har flyttet fokus fra individet til læringsfellesskapet (Dysthe 2001).

En sosiokulturell forståelse av læring vektlegger sosiale aspekter som interaksjon og samarbeid som grunnleggende for all læring. Å delta i sosiale praksiser og sammenhenger der læring foregår, er sentralt for læringsprosessen. Dysthe fremhever 6 aspekter som særlig sentrale i et sosiokulturelt syn på læring. Disse aspektene innbefatter at læring anses som situert, sosial, distribuert og mediert, og at språk og deltagelse i praksisfellesskap er sentralt for all læring. Språk og kommunikasjon er selve grunnvilkåret for at læring skal skje, idet kommunikasjon er lenken mellom kulturen og menneskelig tenking (Dysthe 2001).

Vi har sett at et sosiokulturelt læringssyn bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men i større grad vektlegger at kunnskap utvikles gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Dysthe forklarer forskjellen slik: «Kognitive syn legg vekt på den individuelle (autonome) lærande, læring som kunnskapstileigning og kognitive ferdigheter som overførbare. Sosiokulturelle syn fokuserer på læring som ein kollektiv deltagende prosess med vekt på kontekst og interaksjon» (Dysthe 2001: 119).

I dag er det i følge Dysthe stort sett enighet om at både individuelle og sosiale perspektiv på aktivitet er fundamentalt viktige i pedagogikken, og at både kognitive og sosiokulturelle perspektiv gir nyttige og komplementære bidrag til analyser av læring, selv om de bygger på ulike kunnskaps- og læringssyn. Individuell og sosial læring kan komplettere og påvirke

hverandre, for eksempel ved læringsmønstre som knytter sammen dialogiske samarbeidssekvenser med individuelt læringsarbeid.

2. 3. Ulike perspektiver på en lærende organisasjon

Individuelle læringsteorier er ikke tilstrekkelige for å forstå og forklare kunnskapsutvikling i organisasjoner. All organisatorisk læring er basert på at individene i organisasjonen lærer. Innsikt i individuelle læringsprosesser er derfor sentralt for å kunne sette medlemmene i en organisasjon i stand til å lære. For at organisasjonen skal lære kreves det at flere medlemmer lærer noe. Det kritiske punktet i organisasjonen er overgangen fra individuell til kollektiv læring, fra lærende individ til lærende organisasjon (Jacobsen og Thorsvik 2005). Vi har sett at læring i følge et sosiokulturelt læringssyn ikke foregår bare i individet, men i interaksjon med andre. Vi skal videre se at også organisasjonsteori om læring i organisasjoner knytter kompetanse og læring til samhandling i sosiale kontekster. Dialog og kommunikasjon fremheves i presentasjonen som følger som en sentral faktor i utviklingen av lærende organisasjoner.

Argyris og Schön, Peter Senge og Nonaka og Takeuchi er alle regnet som klassikere innen teori om lærende organisasjoner. Felles for disse bidragsyterne er at de tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Forskningen bygger på kunnskaps sosiologi og læringsteori som knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale kontekster. Alle tre vektlegger den praksisnære læringen som foregår daglig i små grupper og team som avgjørende for bedre prestasjoner, kunnskapsspredning i organisasjonen og innovasjon. Den praksisnære kunnskapen vår skapes i møte med konkrete oppgaver og kollegaer. Den mest verdifulle læringen skjer ikke nødvendigvis i formelle opplæringssituasjoner eller læringsaktiviteter, men når vi diskuterer eller løser oppgaver sammen med dyktige kollegaer. Også tilbakemelding på utført arbeid fra ledere eller brukere anses som en viktig læringskilde. Alle disse aktivitetene sammen kan kalles hverdagslæring, eller praksisnær, kollektiv læring. Teorier om lærende organisasjoner legger også stor vekt på organisasjonens evne til kritisk refleksjon. Alt som læres er ikke like verdifullt. For at organisasjoner skal være bærekraftige, må de tilrettelegge for den verdifulle læringen.

2. 3. 1. Argyris og Schön: ulike former for læring

Argyris og Schön skiller mellom ulike nivåer og former for læring. Enkelkretslæring innebærer at organisasjonene er i stand til å oppdage feil og justere adferden på bakgrunn av dette for å nå de oppsatte mål. Dobbelkretslæring er mer kompleks og stiller spørsmål ved selve målsettingen. Man vurderer situasjonen på nytt og omdefinerer om nødvendig mål og adferd. Ved dobbelkretslæring stiller man spørsmål ved etablert praksis, og reflekterer kritisk rundt handlingsmønster og de bruksteorier som ligger til grunn for disse (Jacobsen og Thorsvik 2005). Forskjellen mellom enkel- og dobbelkretslæring ligger i evnen og viljen til å konstant vurdere og evaluere de valg man tar i åpen diskusjon med andre.

I følge Argyris og Schön er dobbelkretslæring bedre enn enkelkretslæring. Argyris og Schön anser denne formen for læring som den organisasjoner bør etterstrebe. Dette krever at organisasjonen skaper rom, både ressursmessig og mentalt for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis. Videre knytter de begrepet *deuterolæring* til organisasjoner som har lært seg å lære, organisasjoner som evner å endre praksis ved behov og som er i kontinuerlig utvikling.

Argyris og Schön anser læring som en kompleks interaksjon mellom læring på individnivå og organisasjonsnivå. Læring mellom samhandlende individer er essensiell for organisasjonslæring. Dette påvirker igjen den individuelle læringen. Individuell læring i arbeidslivet fører ikke automatisk til organisasjonslæring. I følge Argyris og Schön kan individuelle undersøkelser bli organisasjonsmessige dersom de har et felles skjæringspunkt. Dette forutsetter at organisasjonen tilrettelegger strukturelt for å realisere organisasjonslæring, ved å skape arenaer og møteplasser for utveksling av erfaringer. Dersom kunnskapen bare finnes hos enkeltindividet, går den tapt for organisasjonen dersom denne slutter. Interaksjonen må også omfatte den mellom leder og arbeidstager, da lederen har et særlig ansvar for å samordne og spesifisere de organisasjonsmessige handlingene. I dette ligger også et ansvar som legitimerer leders adgang til utøvelse av makt som kan påvirke både kollektiv og individuell læring- gjennom for eksempel privilegier og faktorer som påvirker de ansattes karriereutvikling.

Argyris og Schön er opptatt av at de relasjonelle betingelsene i organisasjonen er like viktige som de strukturelle. Organisasjonens læringssystem består av både strukturelle og adferdsmessige forhold som til sammen kan hemme eller fremme organisasjonslæring. I følge Argyris og Schön er de strukturelle forholdene en forutsetning for de adferdsmessige, som omhandler kvaliteter, meninger og følelser som betinger interaksjonsmønstre blandt de ansatte.

Vi skal videre se nærmere på hvordan Peter Senge mener strukturelle forhold kan bidra til utvikling i lærende organisasjoner, med utgangspunkt i systemtenkning som grunnlaget for læring og utviklingsarbeid.

2. 3. 2. Peter Senge: systemtenking og fem grunnleggende disipliner i lærende organisasjoner.

Peter Senge forstår en lærende organisasjon som en organisasjon som vektlegger kontinuerlig læring, både kollektivt og individuelt. Han forstår læring som en forventningsbasert prosess, preget av intensjon mer enn reaksjon (Senge 1999).

Senge fremhever betydningen av å øke organisasjonens kapasitet til å fortolke hendelser på ulike måter. Mange av kjennetegnene på en lærende organisasjon handler om evne til å endre tankeramme og å kunne innta nye perspektiver. I følge Senge er nettopp organisasjonens evne til konstruktive løsninger i møte med nye utfordringer avhengige av at man kan tre ut av den etablerte praksisen og se situasjonen fra et nytt perspektiv. Ulike perspektiver og tankemåter kan være en nøkkel til god ledelse ved gjennomføring av organisasjonsendringer. Et mangfold av løsninger på små og store problemer er nødvendig og viktig for alle organisasjoner. Når en virksomhet ikke lykkes med å endre praksis og samhandling, er det ikke nødvendigvis noe i veien med organisasjonens fortolkningskapasitet. Det kan også være organisasjonens kapasitet til å absorbere ideer og gjennomføre utviklingsprosjekter som svikter. Organisering, normer og belønningssystemer kan også stå i veien for nyetablering av felles praksis i organisasjonen. Noen ganger kan det være nødvendig å foreta strukturelle grep, eller finne nye samhandlingsmønstre og spilleregler. Det er også nødvendig med prosesser for å forbedre organisasjonens samlede prestasjoner. Disse læreprosessene må være forankret i ledelsen.

Senge anser følgende fem «disipliner» som grunnleggende i en lærende organisasjon: *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og gruppelæring*. Jeg skal videre utdype nærmere hva Senge legger i de ulike begrepene.

- *Personlig mestring.*

Den enkeltes evne og vilje til å lære er en forutsetning for læring i organisasjoner. Høy grad av personlig mestring bidrar i følge Senge til videreutvikling, og bringer individet i en kontinuerlig lærende tilstand.

- *Mentale modeller.*

Disse ligger forankret i våre antagelser og preger vår virkelighetsoppfatning og tenkning. Mentale modeller handler ofte om ubevisste tankemodeller og organisasjonskultur. Disse må avdekkes for ikke å hindre utvikling. Nye kollektive modeller kan konstrueres gjennom samhandling og kollektiv refleksjon.

- *Felles visjon.*

Organisasjoner bør skape en felles fremtidsrettet visjon, en felles oppfatning av mening med kollektiv innsats. Viktig for å skape oppslutning og inspirere til innsats, læring og kompetanseutvikling.

- *Gruppelæring.*

For at den enkelte skal kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon og utvikle sin læringshorisont, er det viktig å tilrettelegge for gruppelæring i organisasjonen. En åpen dialog med diskusjoner preget av tillit er sentralt, og et miljø der gruppemedlemmene stoler på hverandre og utveksler erfaringer og informasjon til felles beste (Jacobsen 2005: 339).

- *Systemtenkning.*

Systemtenkning innebærer en forståelse for helheten og sammenhenger i egen organisasjon. Ved å se sammenhenger mellom hendelser og aktiviteter kan man lettere avdekke årsakene bak de effektene man observerer. Systemtenkning bidrar til å vise hvordan de ulike disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Man kan si at Senge med dette

representerer en holistisk virkelighetsforståelse. Alt henger sammen, alle har en rolle i den store helheten og et ansvar for et helhetsperspektiv. De ulike komponentene påvirker helheten, og helheten kan være større en summen av de enkelte deler. Denne disiplinen er den mest sentrale for å fremme læring i organisasjonen, ved å integrere de øvrige elementene i en felles helhet og relatere de ulike forholdene til hverandre.

Systemtenkning utgjør den femte disiplinen, som i følge Senge er overordnet og omfatter og binder sammen de ulike disiplinene til en helhet. Sammen er disse fem disiplinene avgjørende for igangsettelsen av en helhetlig læringsprosess i organisasjonen. Aktiv deltagelse i hele personalet og deling av kompetanse er sentralt i Senges visjon om en skapende kollektiv læring basert på organisasjonen som utgangspunkt. I følge Senge må organisasjoner som skal lykkes i fremtiden evne å utnytte potensialet som ligger i å mobilisere hele personalet i virksomheten (Senge 1999).

Senge vektlegger betydningen av at medlemmene i en lærende organisasjon må ta et helhetlig ansvar. Ledelsen i lærende organisasjoner må tilrettelegge for *systemisk tenkning og kollektive læreprosesser*. En lærende organisasjon består i følge Senge av fleksible strukturer og selvstyrte enheter som selv er med på å skape sin fremtid. Det innebærer at den tradisjonelle måten å organisere skolen på (en lærer, et fag, et klasserom) kan stå i kontrast til og hemme utviklingen av en lærende organisasjon basert på Senges forståelse. Selv om hverdagslæringen er med på å bidra til at det skapes ny kunnskap og praksis i deler av organisasjonen, er ikke teamlæring alltid tilstrekkelig for å spre tenkning og erfaring rundt god praksis til hele organisasjonen. Man må samtidig skape felles visjoner og forpliktelser for medlemmene i virksomheten. Dette forutsetter evne til å tenke helhetlig og kunne drøfte organisasjonens grunnleggende forståelse av hva som må forbedres. Lærende organisasjoner kjennetegnes av god evne til å reflektere over egen praksis. Lagånd, felles mentale modeller og visjoner som deles av de ansatte og oppleves som meningsfulle, er andre sentrale kjennetegn på en lærende organisasjon.

Vi ser at Senge fokuserer på nødvendigheten av både den individuelle og den kollektive læringen for at organisasjonene fullt ut skal få sitt potensiale, men med systemtenkning som overordnet disiplin er det grunn til å tolke det slik at særlig det kollektive aspektet anses

som vesentlig. Det er også mulig å se det slik at Senges systemtenkning med sitt fokus på sammenhengen mellom deler og helhet kan danne grunnlag for dobbelkretslæring, den type læring organisasjoner bør etterstrebe i henhold til Argyris og Schön. På den måten kan medlemmer i organisasjonen i henhold til Senge kunne se årsaken til ulike effekter, og slik settes i stand til å endre kurs ved behov.

Senge påpeker at leders hovedoppgave i en lærende organisasjon er å få medlemmene til å tenke systemisk, å drive frem felles visjoner og å fremme gruppelæring (Senge 1999). Fokus på forankring i ledelsen og ledelsens ansvar for å drive prosessene vektlegges. Senge uttrykker også som vi har sett et fremtidsperspektiv med sitt forventningsbaserte syn på læring.

2. 3. 3. Nonaka og Takeuchi : Frigjøring av taus kunnskap som læringskilde i organisasjoner

Nonaka og Takeuchi er opptatt av at organisatorisk læring handler om mer enn organisasjonenes evne til innhenting og bearbeiding av informasjon (1995). Den viktigste utfordringen for å fremme læring i organisasjoner ligger i frigjøring og artikulasjon av den tause kunnskapen medarbeiderne i organisasjonen har ervervet gjennom egen erfaring. Denne må gjøres tilgjengelig for flere, slik at den kan testes ut og nyttiggjøres av alle i organisasjonen. Taus kunnskap må mobiliseres og omformes. Eksplisitt kunnskap står i kontrast til taus kunnskap. Denne er ofte nedfelt skriftlig og satt i system i form av rutiner, strukturer og prosedyrer. På bakgrunn av disse formene for kunnskap og formidlingen av disse i organisasjoner, har Nonaka og Takeuchi utviklet en modell som beskriver fire former for læring og kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995).

- *Sosialisering*

Fra taus til taus kunnskap. Kunnskap overføres gjennom imitasjon, ikkeverbalt, og ofte ubevisst mellom kollegaer.

- *Kombinering*

Fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap. Kunnskap fra flere kilder settes sammen slik at nye kunnskap utvikles, verbal overføring og systematisering av kunnskap.

- *Eksternalisering*

Taus kunnskap blir eksplisitt gjennom dialog. Taus kunnskap artikuleres og gjøres tilgjengelig for andre i organisasjonen. Dette kan foregå for eksempel gjennom teamsamarbeid, i grupper og gjennom kollegaveiledning. Medlemmene kan på denne måten utfordre hverandres mentale modeller, noe som er viktig i en lærende organisasjon.

- *Internalisering*

Eksplisitt kunnskap blir taus. Dette innebærer å ta til seg eksplisitt kunnskap og gjøre den til sin egen, til implisitt. Kunnskap utviklet på et tidspunkt blir etablert som gitt og nedfelt i organisasjonen, skriftliggjøres og etableres som mental modell. Utviklingen fra eksplisitt til taus kunnskap kan anses å være et særpreg ved skolen som lærende organisasjon i sammenheng med utvikling og etablering av rutiner.

Nonaka og Takeuchi antar at de to første formene for læring foregår i alle organisasjoner. De anser de to sistnevnte som de mest effektive i forhold til organisasjonslæring. Det er innenfor disse formene ny kunnskap utvikles og tas i bruk. Ved å fremme disse to formene for læring kan man oppnå en læringsspiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre gjensidig (Jacobsen og Thorsvik 2005).

Nonaka og Takeuchi definerer i tillegg 5 grunnleggende vilkår for at læring skal skje i organisasjoner:

Intensjon, som omhandler medlemmenes vilje til å oppnå organisasjonens mål, *autonomi*, som handler om aktørenes frihet til å handle på eget ansvar, og selv velge hensiktsmessige handlemåter. Her står kunnskapsutvikling i fokus, i kontrast til sterk regelstyring. *Kreativt kaos*, en selvskapt uvisshet i organisasjonen som kan utløse kunnskapsprosesser og være et positivt element- for eksempel i forbindelse med skolereformer, samt det å utfordre tradisjonelle læringssyn. *Redundans*, en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktørene, åpner for innsyn i andre

kunnskapsområder, for eksempel tverrfaglig samarbeid. Kan skape et positivt vilkår for meningsfull dialog, men forutsetter et minimum av samme kunnskap hos partene. *Nødvendig variasjon*, som innebærer at organisasjonen må ha den samme variasjonsbredden som det mangfoldet den skal håndtere, og organiseres slik at den kan ta inn uventede eksterne og interne utfordringer.

Veien fra individuell læring til ny organisatorisk praksis er ofte lang. I følge Nonaka og Takeuchi er det viktig å anvende ny kunnskap, det er ikke tilstrekkelig å bare ha tilgang på den. Å ta ny kunnskap i bruk i et arbeidsfellesskap krever en form for tilpasning og oversettelse. Behovet for oversettelse er noe mindre når læresituasjonen ligner hverdagsituasjonen, for eksempel den læringen som skjer gjennom samhandling i et praksisfellesskap. Kunnskapen er da allerede situert, nedfelt i fellesskapet og integrert i samhandlingen. Kunnskap utvikles gjennom utprøving og teoretisk refleksjon, og teori må utvikles i retning av faktisk handling. Nonaka og Takeuchi skiller mellom ulike kunnskapstyper, og ser disse i relasjon til sosiale prosesser i kunnskapsutviklingen. Overgangen mellom de ulike kunnskapsformene beskrevet over står i et dynamisk forhold til hverandre og danner en kunnskapsspiral. Det er leders ansvar å legge tilrette for overføring av kunnskap i organisasjonen. Det er derfor viktig å hele tiden fokusere på de prosessene som støtter og forsterker kunnskap. Det innebærer at leder må ha individet i fokus, men samtidig sørge for kollektiv dynamikk i spiralen. Organisasjonen må utformes slik at den evner å kontinuerlig skape og utnytte kunnskap i en roterende prosess. Refleksjon rundt de handlinger som foretas er sentralt, og leder må tilrettelegge for disse prosessene.

Nonaka og Takeuchi vektlegger videre mellomlederposisjonen som sentral for kunnskapsutviklingen i en organisasjon. De anser mellomleder som et viktig bindeledd mellom toppledelsens visjoner og kunnskapen i organisasjonen, og som sentral for å få frem dynamikken mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Både Argyris og Schön, Senge og Nonaka og Takeuchi forstår lærende organisasjoner med effektivitet som målet. Vi skal avslutningsvis i dette kapitlet se nærmere på utvikling av skolen som læringsorganisasjon med utgangspunkt i pedagogen og utdanningsviteren Erling Lars Dales forståelse av begrepet.

2. 3. 4. Erling Lars Dale: Skolen som en profesjonell læringsorganisasjon

Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) viser i tillegg til de tre ovenfornevnte teoretiske bidragsyterne til Erling Lars Dale og hans forståelse av skolen som en profesjonell læringsorganisasjon.

I motsetning til de tidligere refererte teoretikerene har Dale et pedagogisk ståsted i forhold til utvikling av skolen som profesjonell virksomhet, og han knytter kvalitetsbegrepet til pedagogisk profesjonalitet. Pedagogikk handler om å utvikle standarder for å bedømme kvalitet, og Dale anser lærerkollegiets profesjonalitet som avgjørende for kvaliteten i skolen som lærende organisasjon (Dale 1999).

Dale utvikler 3 kompetansenivåer for profesjonalitet, og hevder at skolen ved å skape en indre relasjon og sammenheng mellom disse kan utvikle en pedagogisk og profesjonell læringsorganisasjon. De tre kompetansenivåene omhandler kort skissert gjennomføring (K1) , planlegging og evaluering av undervisning (K2), basert på kritisk refleksjon og analyse (K3). K3 nivået er knyttet til kompetanse i å kommunisere i, kritisere og konstruere pedagogisk teori, og er i følge Dale en forutsetning for utvikling av en profesjonell identitet og didaktisk handlingsrasjonalitet.

Profesjonelle organisasjoner er i følge Dale opptatt av å skape og anvende, ikke bare formidle kunnskap. Organisasjonsdidaktikk handler om å sikre både individuell og kollektiv læring i organisasjonen. Dale forstår organisasjonslæring som organisasjonens produksjon av kunnskap om seg selv (Dale 1999). Han skiller mellom *erfaringslæring*- som han definerer som systematisert arbeidserfaring i organisasjonen som bidrar til å danne grunnlag for organisasjonslæring- og *læringserfaring*. Læringserfaring handler om tilrettelagte læreprosesser i organisasjonen, og ved å knytte disse til det kollektive «vi'et» utvikler man organisasjonslæring. Høy kvalitet forutsetter handlingsrefleksjon i hele organisasjonen. Kollektiv læring kan oppnås ved å utvikle sosiale systemer som reflekterer over egne læringssystem. Å utvikle kollektiv selvrefleksjon på individuell læring fører til refleksivitet. Utprøving og evaluering av praksis er nødvendig for, og må føre til endring av praksis.

Lederens oppgave er å tilrettelegge for kollektive læreprosesser, «å systematisere arbeidserfaringene i organisasjonen som helhet», og slik stimulere til erfaringslæring som gir grunnlag for organisasjonslæring (Dale 1999: 18). Leder må organisere læringsarenaer og møtesteder for refleksjon, og utvikle en kultur med tradisjon for refleksive spørsmål rundt egen praksis.

I følge Dale er en tradisjonell organisering av skolen til hinder for en lærende organisasjonskultur, da den ikke legger tilstrekkelig tilrette for felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Medlemmene i en profesjonell læringsorganisasjon må drøfte pedagogikk og didaktikk. Felles mål og kollektiv ansvarsfølelse er viktig. Tradisjonell organisering hemmer organisasjonslæring gjennom en lite fleksibel organisering av skoledagen og lærerens arbeidstid. Dale foreslår en tredeling av lærernes arbeidstid som virkemiddel for å sikre tid til etterutdanning og refleksjon på K3- nivået, i tillegg til forberedelse og gjennomføring av undervisning. Dale ser også lokalt læreplanarbeid og evaluering som nødvendige forutsetninger for utvikling av en profesjonell læringskultur i skolen (Dale 1999).

Vi ser at også Dale fremhever systemer og strukturer som sentralt i utviklingen av skolen som profesjonell læringsorganisasjon. Disse må tilrettelegge for kollektiv erfaringsdeling og kritisk refleksjon. Også Dale understreker lederes ansvar og betydning for å fremme en læringskultur i organisasjonen. Dale knytter spesifikt høy kvalitet til handlingsrefleksjon og kollektiv læring i organisasjonen.

2. 4. Sammenfattende om lærende organisasjoner innen teorifeltet

Vi har gjennom presentasjonen ovenfor sett at all læring ikke nødvendigvis har like stor verdi i organisasjoner, og at organisasjonene i henhold til Argyris og Schön bør tilrettelegge for dobbelkretslæring, en læringsform som styrker organisasjonens evne til å endre praksis og mål ved behov. Dobbelkretslæring kan knyttes til kollektive prosesser og kritisk refleksjon rundt praksis, og bidra til å avdekke taus kunnskap, mentale modeller og forestillinger i organisasjonskulturen. Endring av adferd er et vesentlig mål som følge av læringen. Dialogen og det kollektive aspektet anses gjennomgående som sentralt i forskningslitteraturen, og

lederens ansvar for å tilrettelegge for møteplasser og kollektiv læring i organisasjonen fremheves. Disse momentene hentet fra organisasjonsteorien ser ut til å støtte hverandre, og kan på bakgrunn av dette anses som sentrale aspekter i utviklingen av skolen som en lærende organisasjon eller en «profesjonell læringsorganisasjon», i henhold til Dales betegnelse.

Vi har sett at det ikke er mulig å betrakte kollektiv læring som uavhengig av individuell læring. Organisasjonskulturen har betydning for individuell læring. Organisasjonslæring avhenger av at individene i organisasjonen lærer. Vi ser at læring i organisasjoner handler om et vekselvirkningsforhold mellom individ og kollektiv, og kan oppstå i møtet eller spenningsfeltet mellom disse. Også nyere forskning rundt forholdet mellom individuell og organisasjonslæring tilsier at organisasjonskulturen har stor betydning for individuell læring i organisasjonen (Antonacopoulou 2002). Antonacopoulous undersøkelse blandt ansatte i tre ulike banker i Storbritannia viser at holdninger i organisasjonen til læring og utvikling kan være avgjørende for individets motivasjon og interesse for kompetanseutvikling. Disse holdningene kan også være begrensende for individuell læring. Organisasjonskultur spiller en rolle for individuell og dermed også organisasjonslæring, og er således en viktig faktor å jobbe med i utviklingen av en lærende organisasjon.

Målrettet arbeid med organisasjonsutvikling forutsetter bevissthet og kunnskap hos leder om både sterke og svake sider ved virksomheten. I kapittel 3 skal jeg redegjøre nærmere for teorifeltet knyttet til forskning på lederadferd og effektivitet, og på ledelse i og av utviklings- og endringsprosesser. Jeg skal senere i oppgaven se disse i sammenheng med norske skolelederes syn på egen rolle som skolens øverste pedagogiske leder, slik det fremkommer i Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006).

Kapittel 3

Teorier om effektiv ledelse

I kapittel 2 har vi sett hvilke elementer som kjennetegner en lærende organisasjon, og at ledere tillegges en sentral rolle i utviklingen av lærende organisasjoner. Det kollektive aspektet fremheves som sentralt, og betydningen av at lederen tilrettelegger strukturelt for

kollektive læringsprosesser vektlegges. I dette kapitlet skal jeg redegjøre nærmere for ulike teoretiske perspektiver på ledelse, og hvordan leder kan fremme læringsprosesser i organisasjoner. Jeg vil også redegjøre for forskning rundt effektiv ledelse og lederadferd.

Ledelse kan anses som et mangfoldig fenomen som kan forstås på ulike måter og studeres fra ulike perspektiver. Synet på ledelse har den siste tiden utviklet seg fra å vektlegge faglig autoritet og dyktighet til det å se på ledelse som et eget fag som kan læres. Mange har sammenlignet ledelse innen ulike organisasjonstyper, men det finnes så langt ingen altomfattende teori som kan benyttes til å studere interaksjon i enhver organisasjonstype (Martinsen 2005). I dette kapitlet skal jeg først presentere noen definisjoner på ledelse, for deretter å gå nærmere inn på utvalgte perspektiver, med fokus på oppfatninger av ledelse slik det er fremmet av Gary Yukl og Øyvind Martinsen,

3. 1. Definisjoner på ledelse

Jacobsen og Thorsvik anser ledelse som en «spesiell adferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og adferd» (Jacobsen og Thorsvik 2005: 376). Hensikten med ledelse er vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, motivere til økt ytelse og fremme trivsel i forbindelse med arbeidet. En slik forståelse innebærer et syn på ledelse som en prosess mellom mennesker, der utøvelse av ledelse tar sikte på å influere andre.

Denne definisjonen fokuserer på tre aspekter ved ledelse:

1. Ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer. Fordi det kan være vanskelig å skille mellom handling og personene som handler, får teorier om ledelse ofte et fokus på lederen som person, og søker etter trekk som kjennetegner gode ledere.
2. Ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe. Ledelse knyttes med dette til motivasjon, sosiale relasjoner, gruppedannelse og gruppedynamikk, og lederteorien søker å forstå hvilken type lederadferd som er mest effektiv i forhold til dette.

3. Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål. Ledelsesbegrepet knyttes med dette til teorier om utforming av organisasjoner, og hvordan forholdene kan legges tilrette for at medlemmene i organisasjonen skal kunne løse sine oppgaver (ibid 2005).

Øyvind Martinsen forstår ledelse som en prosess der en person har intensjon om å påvirke andre i hensikt «å rettlede, strukturere eller legge tilrette for aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller en organisasjon» (Martinsen 2005: 12). Ledelse handler om å utøve innflytelse ut fra verdier, planer, rammer og påvirkningsmåter, og er i følge Martinsen et komplekst fenomen, der ikke bare lederen selv, men også andre rammefaktorer som situasjon og egenskaper hos medarbeidere har betydning (ibid:13).

3.2. Teorier om lederadferd og effektivitet

Øyvind Martinsen har forsket på personlighetstrekk og lederadferd i forhold til ledereffektivitet. Han konkluderer med at lederadferd- i særlig grad på mellomledernivå- har betydning for organisasjonens effektivitet. Han henviser til to vanlige ledelsesmodeller med fokus på henholdsvis ledelse som *consideration* og *initiation of structure*. Dette kan forstås som hensynstagende, støttende ledelse og strukturskapende ledelse. Disse to måtene å forstå ledelse på kan også ses i sammenheng med elementer i Yukls ledertypologi som vi skal gå nærmere inn på senere i kapittelet, og de 3 idealtypene for ledelse som fremkommer i Møllers analyse av Skolelederundersøkelsen 2005.

Hvilke aspekter ved ledelse som påvirker medarbeidernes og organisasjonens effektivitet utgjør i følge Martinsen et av de mest sentrale spørsmålene innen ledelsesforskningen. Ulike perspektiver og teorier rundt dette spørsmålet lever side om side. Martinsen har sammenfattet hovedtrekk i lederskapsforskningen de siste 100 årene, og analysert hva som kjennetegner suksessrike leders egenskaper og adferdsformer (Martinsen 2005). Martinsen beskriver fire ulike strømninger som har vært særlig sentrale innen ledelsesforskningen:

1. Trekkforskning

2. Adferdsforskning
3. Teorier om karismatisk ledelse og transformasjonsledelse
4. Leder og medarbeiderutveksling

1. Trekkforskning har fokus på å analysere sammenhengen mellom ledereffektivitet og intelligens. Mange undersøkelser påviser denne sammenhengen, i særlig grad når lederne ikke er stresset eller har en dirigerende adferd (Martinsen 2005).

2. Adferdsforskning har likhetstrekk med trekkforskningen, men kan sies å fremstå som mer optimistisk enn trekkteoriene, da den tar utgangspunkt i at adferd kan endres. To faktorer kommer særlig frem i analysene av lederadferd og effektivitet: hensynstagende ledelse, å vise hensyn gjennom å inkludere, støtte, og utvikle medarbeiderne, og strukturskapende ledelse, som handler om å skape struktur ved å rette fokuset mot mål og resultater, målformulering og belønnende adferd for målrettet arbeid, samt det å ta effektive beslutninger. Disse to ledelsesfaktorene tilsvarer typologier som oppgave- versus relasjonsorientering, eller autoritær versus demokratisk lederstil (Bass 1990 i Martinsen 2005). Situasjonsaspektet modererer i følge Martinsen slike sammenhenger, men det overordnede mønster av forskningsfunn indikerer allikevel at de mest effektive lederne er både oppgave- og relasjonsorienterte. Summen av en rekke analyser tyder på at begge disse lederspektene- og i særlig grad hensynstagende ledelse- beskriver helt sentrale sider ved leders adferd (Martinsen 2005).

Det er på bakgrunn av dette i følge Martinsen grunn til å legge stor vekt på faktorer som hensynstagende og støttende samt strukturskapende adferd både når man skal forske på ledelse, og utvikle og ansette ledere. Grad av endringsorientering ser ut til å være en relevant faktor sammen med disse. Dette innebærer evne til å søke nyheter, løse problemer på nye måter, tenke strategisk, planlegge, åpne for kreativitet og innovasjon. Martinsen ser endringsorientering som kjernen i verdiskaping, og fremhever betydningen av at leder må forstå betydningen av adferd rettet mot å stimulere nye ideer og prosjekter (ibid 2005).

3. Teorier om karismatisk ledelse og transformasjonsledelse inkluderer elementer av både endringsorientert og maktorientert adferd. Karismatisk ledelse er ikke det samme som, men

kan anses som et element i transformasjonsledelse. Karismatiske ledere har ofte høy selvtilitt, stort behov for makt og en sterk overbevisning om egne idealer. De anses som gode til å utøve makt og håndtere kriser og store utfordringer på en god måte, og har evne til å utarbeide og kommunisere en visjon (Yukl 2002 i Martinsen 2005). I følge Martinsen forskes det mye på transformasjonsledelse i dag, og retningen likestilles av mange med endringsledelse. Imidlertid må transformasjonsledelse i større grad ses i sammenheng med omdanning i et bredere perspektiv, et uttrykk for en dyptgripende endring av medarbeidernes innstilling, motivasjon og innsats tilpasset organisasjonens formål (Martinsen 2005). Martinsen henviser også til Burns (1978), som skiller mellom ledelse som transaksjon og transformasjon (Martinsen 2005). Transaksjonslederen utøver ledelse gjennom en bytteprosess, der medarbeideren får ros og belønning når innsats og utført arbeid er i tråd med bestillingen fra leder. Transformasjonslederen søker aktivt å utvikle behov og egenskaper hos medarbeideren, slik at både motivasjon og prestasjon øker. Leder kan også variere mellom disse to lederorienteringene avhengig av situasjon og oppgave (ibid 2005). Imidlertid øker motivasjonen og prestasjonen til de som ledes mer som følge av transformasjonsledelse enn transaksjonsledelse. Transformasjonslederen tjener ofte som trener, lærer og mentor. Lederen gir makt og myndighet til sine medarbeidere, i motsetning til karismatiske ledere som gjerne vil holde kollegaene svake og mane til lojalitet. Transformasjonsledere er rollemodeller som stimulerer medarbeiderne til innsats ved å stille spørsmål rundt praksis, se nye sammenhenger, er oppmerksom på hver enkeltes behov for prestasjon og vekst. Lederen oppfører seg som en trener eller mentor, gir ros, og belønning- men bare når det er fortjent, bedriver aktiv overvåking av medarbeidernes adferd og utøver tidlig inngripen ved uønsket utvikling. Lederen motiverer medarbeideren til å prestere mer enn de selv trodde var mulig. Transformasjonslederen er også i følge Yukl mer støttende, utviklende, teambyggende og anerkjennende enn karismatikerne (Yukl 2002, i Martinsen 2005). Undersøkelser knyttet til denne type ledelse tyder på at det er sterke sammenhenger mellom karisma og transformasjonsledelse og effektivitet. Den antatt mest effektive lederkomponenten knyttet til disse to lederformene, er i følge Martinsen evnen til å formulere en appellerende visjon som også blir kommunisert med tydelighet (Martinsen 2005).

4. Leder og medarbeiderutveksling (LMX , som står for «leader member exchange»), er den siste av de fire perspektivene på ledelse Martinsen redegjør for. Denne modellen beskriver

kvaliteten på forholdet mellom leder og medarbeider, og ser på ledelse som en form for bytte eller utveksling mellom leder og medarbeider. Utvekslingen er preget av gjensidig respekt, tillit og god kvalitet på relasjonen. Teorien kan derfor ligne transformasjonsledelse i verdisyn og komponenter. Forskningen på dette feltet har særlig vært konsentert rundt relasjonen mellom leder og medarbeider, selv om teorien også omfatter lederutvikling og ledelse på systemnivå. Studiet av denne ledelsestilnærmingen tyder på sterke sammenhenger mellom mål og ledereffektivitet, med særlig sterk sammenheng mellom medarbeidernes tilfredshet med lederen og deres egen jobbtfredshet. Kvaliteten på relasjonen synes på bakgrunn av dette å ha betydning for både organisasjoner, deres ansatte og deres effektivitet (Martinsen 2005).

Oppsummert finner Martinsen at alle disse fire perspektivene på lederadferd viser god sammenheng med flere mål på ledereffektivitet. Både ledertrekk, lederadferds-, karisma og relasjonsaspektet gir god sammenheng med flere mål på ledereffektivitet. Samtidig ser det ut til at hensynstagende og støttende lederadferd sammen med transformasjons- og relasjonsaspektet har noe mer forklaringskraft enn leder som strukturskaper, som er mer mål- og resultatorientert (initiation of structure) og transaksjonsledelse. I tillegg synes alle de grunnleggende personlighetstrekkene å være involvert når det gjelder effektiv ledelse. I følge Martinsen gir denne forskningen god kunnskap om meningsfulle sammenhenger mellom kjennetegn ved lederen og effekter av ledelse. Disse kan kategoriseres som henholdsvis støttende eller hensynstagende og oppgaveorientert ledelse. Imidlertid mener Martinsen at forskning tyder på at det eksisterer flere enn to kategorier for gruppering av lederadferdsbegrepene.

Martinsen utleder på bakgrunn av egne studier fem faktorer eller overordnede begreper i sin faktoranalyse av lederadferd (Tabell 3.1). Disse fem faktorene handler om *medarbeiderorientering, oppgaveorientering, entreprenørskap, handlingsorientering og påvirkningskraft*. Disse fem faktorene korrelerer også i stor grad med transformasjonsledelse.

Tabell 3.1 Overordnede begreper i faktoranalyse av lederadferd

Begrep	Adferd
Medarbeiderorientering	Støtte, lytte til og utvikle medarbeiderne
Oppgaveorientering	Å sette mål og følge opp
Entreprenørskap	Å tenke nytt og lage planer og visjoner
Handlingsorientering	Selvstendighet, det å skaffe tilveie beslutningsgrunnlag til veie, styrke til å konfrontere folk når nødvendig
Påvirkningskraft	Selvmarkerende adferd og fokus på enten egen karriere (egosentrisk) eller organisasjonens behov

Kilde: Martinsen (2005)

I følge Martinsen vil ledere med høye verdier på medarbeiderorientering, oppgaveorientering, entreprenørskap og handlingsorientering samt middels skår på den siste faktoren som handler om påvirkningskraft, være effektive ledere. To studier bekrefter dette så langt (Martinsen 2005). Martinsen har videre søkt å avdekke eventuelle sammenhenger mellom trekkperspektivet på ledelse og det utvidede adferdsperspektivet han selv utarbeidet. Studiene så langt har vist korrelasjoner mellom trekkteoriene og Martinsens fem lederadferdsfaktorer, om enn ikke perfekte. Konklusjonen man kan trekke på bakgrunn av disse studiene så langt, er i følge Martinsen at det kan være mulig å inkludere de fleste, om ikke alle sentrale lederadferdsbegreper i en enkelt teori, og at det tilsynelatende er klare sammenhenger mellom lederes personlighet og observasjoner av deres adferd på jobben- selv om ytterligere studier er påkrevet for å belyse sammenhengen ytterligere.

Martinsen har videre utviklet et lederskjema for måling av lederadferd med vekt på lederutvikling.

Tabell 3.2 Begreper i den nyutviklede, praktisk orienterte lederprofilen hvor vekten er på utvikling

Endrings-orientering	Oppgave-orientering	Relasjons-orientering	Problem-løsning	Innflytelses-orientering
Nyhets-søkende adferd	Målbevisst	Oppmerksomhet mot medarbeidere	Fokuserende	Selvmarkerende adferd
Markeds-orientering	Oppfølgende	Støtte utvikling	Beslutnings-takning	Alliansebygging

Visjon	Belønne	Støtte mestringsopplev else	Integritet	Karisma
	Evaluerer	Stimulere til samarbeid	Konfronterende	Ego- orientering
		Stimulere til selvstendighet		
		Inspirere		

Kilde: Martinsen (2005)

Med *endringsorientering* forstår Martinsen at leder aktivt søker etter nye ideer i organisasjonens omgivelser eller marked, og at dette bør resultere i en ny og eller forbedret visjon. *Oppgaveorientering* innebærer at lederen er målbevisst, følger opp arbeidet i forhold til fastsatte mål og belønner medarbeidere som når målene. Dette er i tråd med elementer i tidligere referert transaksjonsledelse. Videre bør leder være opptatt av å evaluere arbeidet mot målene i etterkant for å ta læring av dette. *Relasjonsorientering* innebærer at lederen gir medarbeidere oppmerksomhet i form av å lytte og bruke tid på dem, at de støtter deres utvikling kompetansemessig i forhold til organisasjonens behov og at den stimulerer til både samarbeid og selvstendighet og søker å inspirere den enkelte til økt innsats. *Problemløsning* innebærer at ledere skiller mellom viktige og mindre viktige oppgaver, at de systematisk søker beslutningsgrunnlag, at de har integritet og står for det de mener, at lederen har karisma og oppnår stor respekt, samt at leder evner å ta opp vanskelige spørsmål med sine ansatte. *Innflytelsesorientering* forklarer Martinsen med leders markering av egen posisjon som leder, at lederen er taktisk og bygger allianser for å vinne innflytelse, oppnår stor respekt og benytter sin innflytelse til organisasjonens beste (ego versus sosial orientering).

Det er foreløpig ikke forsket tilstrekkelig på dette området, men i følge Martinsen tyder foreløpige studier på at personlighet og effektiv lederadferd kan ha stor betydning for organisasjoner og deres effektivitet. Martinsen mener at utvidete situasjonsorienterte teorier knyttet til samspill, kulturelle og situasjonelle forhold i organisasjoner vil få større oppmerksomhet og gjennomslagskraft i fremtiden. På bakgrunn av nyere forskning vet man i dag mye om hva som kjennetegner gode ledere. Denne kunnskapen må anses som viktig for

organisasjoner, som i følge Martinsen trolig vil tjene på å ta denne i bruk ved lederrekruttering og utvikling.

Martinsens resultater vrir perspektivet på effektiv ledelse i en uventet retning. Martinsen finner i sitt materiale at ledere som bidrar til å skape og kommunisere visjoner, som inspirerer og er opptatt av gode relasjoner til medarbeiderne, lykkes bedre enn tradisjonelt sett mer oppgaveorienterte ledere. Forskningsfunnene viser at det ikke er de resultatorienterte lederne som har de beste resultatene i henhold til ledereffektivitet, men tvertimot at personlighetstrekket planmessighet- som innebærer prestasjonsorientering og sterkt målfokus viser seg å korrelere svakere med effektivitet enn de andre trekkene. Martinsen viser også at transformasjonsledelse er mer effektivt enn transaksjonsledelse, og at ledelse med vekt på strukturskapning skårer lavere i forhold til effektivitetsmål enn den hensynstagende, støttende lederen. Dette innebærer ikke nødvendigvis at mål- og resultatorientering er uten betydning, men at andre lederegenskaper og adferdsformer kan synes å være enda viktigere. Effektive ledere bør på bakgrunn av dette satse på gode relasjoner, visjonsbygging og verdier og adferd i samsvar med og rettet mot gjennomtenkte målsettinger. Ledere og lederutviklingstiltak bør på bakgrunn av dette fokusere på de sidene ved transformasjonsledelse som kan læres, nemlig det å skape en visjon og kommunisere denne. Samtidig presiserer Martinsen at det er gjort få studier knyttet til toppledelse, og de fleste lederne i studiene han refererer til eller presenterer er mellomledere. Resultatene tyder dermed på at ledere på dette nivået med visse beskrevne kjennetegn, har stor betydning for sine organisasjoner (Martinsen 2005).

Vi skal videre se nærmere på teorifeltet om ledelse i lærende organisasjoner, med fokus på leders rolle i utviklings- og endringsprosesser.

3. 3. Ledelse i lærende organisasjoner

Gary Yukl har forsket på ledelse i lærende organisasjoner (Yukl 2002 i Martinsen 2004). Yukl forstår lærende organisasjoner som organisasjoner som lærer raskt og bruker kunnskapen for å bli mer effektive. I dette avsnittet skal jeg først presentere hovedtrekk i Yukls syn på ledelse

innen lærende organisasjoner, og deretter drøfte noen utfordringer og dilemmaer i forbindelse med slike ledelsesaktiviteter.

3. 3. 1. Hovedtrekk ved ledelse i lærende organisasjoner

I følge Yukl kjennetegnes lærende organisasjoner av et høyt aktivitetsnivå for å utvikle og foredle felles verktøy og mentale modeller for å forstå hvordan ting virker, tilpasning til miljøet og hvordan organisasjonens mål kan oppnås. Ressurser investeres i å fremme læring på alle nivåer. Verdi av nyskaping, utprøving, fleksibilitet og initiativ er innebygd i organisasjonskulturen og avspeiles i belønnings- og vurderingssystemene. Personer på alle nivåer får myndighet til å håndtere problemer og finne konstruktive måter å arbeide på. Ledelsen i lærende organisasjoner skaper og opprettholder prosesser for å gi næring til ideer og støtter endringer iverksatt av andre på lavere nivåer i systemet. Kunnskap spres eller gjøres lett tilgjengelig for dem som trenger den, og ansatte oppmuntres til å bruke kunnskapen i sitt arbeid. Nyskaping og faglig selvstendighet anses som sentralt for at organisasjonen skal evne å tilpasse seg kriser og endringer (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

Evnen til å lære blir i følge Yukl stadig viktigere for organisasjoner. Kunnskap gir konkurransefordeler. Tilpasning til miljøet og kontinuerlige forbedringer kan fremmes ved å utvikle en læringsorganisasjon. I følge Yukl er det flere ting en leder kan gjøre for å tilrettelegge for læring og nyskaping. Leder kan øke læring og nyskaping gjennom å oppmuntre til eksperimentering, refleksjon, deling, spredning, systemtenkning og forbedre mentale modeller. Yukl har utarbeidet en veiledning der han fremhever ti forhold som særlig sentrale i dette arbeidet. Mange av punktene er direkte relatert til sentrale elementer knyttet til teorien om lærende organisasjoner vi tidligere har gjennomgått, og Yukl henviser da også direkte til Senge under noe av punktene i veiledningen. De ulike forholdene Yukl fremhever som sentrale for å stimulere til læring og nyskaping i organisasjonen, omhandler:

- 1. Skape verdsettende holdninger til fleksibilitet og læring*
- 2. Oppmuntre til systemtenkning*
- 3. Hjelp folk med å forstå og videreutvikle mentale modeller*
- 4. Lære av overraskelser og feil*

5. *Oppmuntre til og legg tilrette for læring for enkeltpersoner og grupper*
6. *Oppmuntre til eksperimentering*
7. *Innhente kunnskap fra konkurrenter*
8. *Oppmuntre til nyskaping og entreprisaktivitet*
9. *Legg tilrette for å spre læring i organisasjonen*
10. *Gi belønning for læring og nyskaping*

1. Skap verdsettende holdninger til fleksibilitet og læring

Store endringer aksepteres lettere hvis folk gis tiltro til egen evner til tilpasning og læring. For å utvikle en aksepterende holdning til fleksibilitet og tilpasning, bør folk oppmuntres til å se all praksis som midlertidig. Alle aktiviteter bør undersøkes med tanke på om de fremdeles er nødvendige og hvordan de eventuelt kan forbedres eller fjernes.

2. Oppmuntre til systemtenkning

Yukl henviser her til Senge. Forenklete mentale modeller som begrenser forståelsen av hvorfor ting skjer, er ofte en hindring for læring. Systemtenkning omfatter bruk av mentale modeller som erkjenner komplekse innbyrdes relasjoner og sykliske årsakssammenhenger. I en systemmodell har et problem flere årsaker, noe som kan gjøre det nødvendig å handle på et tidlig tidspunkt for å løse problemer som vil bli synlige på et senere tidspunkt. Handlinger kan gi flere resultater, også uønskede bivirkninger. Endringer i en del av et system kan fremkalle reaksjoner andre steder i systemet, for å skape likevekt. Disse reaksjonene har ofte en tendens til å dempe eller oppheve effekten av den førte endringen. Et annet fenomen innen systemtenkning er en selvforsterkende syklus, der små endringer vokser seg store i positiv eller negativ retning. Vellykkede endringer i en organisasjonsenhet bidra til å iverksette prosesser også i andre enheter.

3. Hjelp folk med å forstå og videreutvikle mentale modeller

Ved å hjelpe de ansatte til å forstå sine mentale modeller, kan man øke deres evne til å lære og løse problemer. Slik kan lederen vise organisasjonsmedlemmene at de ikke er maktesløse, men sammen kan påvirke det som skjer i organisasjonen.

4. Lær av overraskelser og feil

Ofte gir overraskelser og feil bedre mulighet for læring enn forutsigbare hendelser og resultater. Ting som går etter planen bekrefter teori og antagelser, men bidrar ikke med ny innsikt. Yukl anser dette punktet som viktig og svært ofte undervurdert.

5. Oppmuntre til og legg tilrette læring for enkeltpersoner og grupper

Også her viser Yukl til Senge. Organisasjoner kan bare lære når medlemmene lærer. Å forbedre den individuelle læringen bidrar til å øke organisasjonslæringen. En måte er å hjelpe enkeltpersoner å lære på, er å utvikle en lærende kultur. Læring krever tid til analyse og refleksjon. Tilrettelegging av læringsaktiviteter gir ingen garanti for aktiv læring, da ikke alle vil benytte seg av muligheten. Personlig utvikling og livslang læring må være verdier som står sentralt i organisasjonen, og ledere på alle nivåer må fremme og støtte disse verdiene. Læring skjer også i grupper, og det bør tilrettelegges for og oppmuntres til også denne type læring.

6. Oppmuntre til eksperimentering

Eksperimenter gir mulighet for utprøving av nye ideer uten den store risikoen større endringer medfører. Dette kan bidra til gi nyttig informasjon og objektiv vurdering (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

7. Innhent kunnskap fra konkurrenter

Å gjøre seg kjent med god praksis i organisasjoner med suksess kan være en måte å tilegne seg ny kunnskap på- såkalt «benchmarking».

8. Oppmuntre til nyskaping og entreprisaktivitet

En måte å fremme ideer på, er å sette opp mål for nyskaping for enkeltpersoner og grupper, og ha jevnlig møter for diskusjon rundt ideer og utvikling.

9. Legg tilrette for å spre læring i organisasjonen

Organisasjonslæring krever mekanismer for å spre læring. Yukl anser hemmelighold som læringens verste fiende. Lett tilgang til informasjon om hvordan organisasjonen fungerer samt problemer og feiltrinn, virker læringsfremmende. Ved problemløsning kan man innhente opplysninger om hvordan andre har gjort det tidligere, eller man kan samhandle og rådføre seg med kollegaer. Ofte kan mer formelle manualer for god praksis være nyttige, men det er også viktig å være oppmerksom på at de kan være en bremsekloss for videre læring å nyskaping. Nyskaping i en del av organisasjonen kan spres til andre deler ved overføring av personale. Denne kan da tjene som katalysator og konsulent ved endring i andre avdelinger.

10. Gi belønning for læring og nyskaping

Det formelle belønningssystemet i organisasjonen har sterk innflytelse på organisasjonslæringen- både når det gjelder individuell læring, gruppelæring, læring av feil og kunnskapsspredning. Læringen øker i følge Yukl når læring og nyskaping belønnes på samme måte som ytelse.

Gary Yukl ser på ledelse av endringsprosesser som en av de viktigste, men vanskeligste lederoppgavene. Endring og tilpasning av organisasjonen er imidlertid nødvendig for å overleve i dagens konkurransesamfunn, og dette forutsetter igjen et effektivt lederskap (Yukl 2002 i Martinsen 2004). I følge Yukl foreligger det størst sjanse for at en organisasjon skal lykkes med endringsarbeidet dersom lederen kjenner til og forstår ulike mekanismer som bakgrunn for motstand, samt ulike faser og strategier i endringsprosessen.

Motstand mot endring er vanlig både blandt enkeltmennesker og organisasjoner. Motstand mot endring må i følge Yukl anses som en naturlig reaksjon hos mennesker som ønsker å beskytte sine interesser og innflytelse på egen situasjon. Motstand er ikke nødvendigvis en hindring som må bekjempes, men kan også anses å være en energikilde. I følge Yukl kan motstand representere et uttrykk for verdier og følelser, et engasjement som kan omkanaliseres til en ressurs i endringsarbeidet dersom man lykkes med å motivere motstanderen til å bli støttespiller. Yukl oppsummerer følgende elementer som mulige årsaker til motstanden:

- mangel på tillit
- mangler tro på nødvendighet av og behov for endring
- mangler tro på at endring lar seg gjennomføre
- økonomiske trusler/ jobbsikkerhet
- omkostninger
- frykt for å mislykkes
- tap av makt og status
- trusler mot verdier og idealer
- uvilje mot innblanding

Individuell motstand må i følge Yukl forstås på bakgrunn av systemdynamikk på gruppe- og organisasjonsnivå. Endringer et sted i systemet kan fremkalle reaksjoner som nullstiller effekten av endringen andre steder i systemet. Sosiale systemer har en kompleks og sammenvevd natur som medvirker til stor treghet. Man må derfor være forberedt på at det ofte tar flere år å gjennomføre merkbare endringer i en stor organisasjon.

Yukl henviser her til Lewins, som deler endringsprosessen i 3 faser: oppløsning, endring og reetablering. De tre fasene beskriver veien fra erkjennelsen om at endring må til, kanskje i forbindelse med en kriselignende situasjon, fasen der man søker nye måter og løsninger og hvordan den nye tilnærmingen tilslutt blir etablert og innarbeidet. Alle disse tre fasene er nødvendige for en vellykket omstillingsprosess (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

Påtvunget endring kan fremkalle sterke reaksjoner hos menneskene i organisasjonen. Forskning viser at man under slike omstendigheter kan få et lignende reaksjonsmønster som mennesker som har vært utsatt for plutselige traumatiske opplevelser. Dette reaksjonsmønsteret har fire faser: fornektelse, sinne, sorg og tilpasning. I forbindelse med omstillingsprosesser er det viktig at leder er kjent med og forstår disse fasene, slik at de kan hjelpe medarbeiderne gjennom de ulike fasene og fremme en positiv innstilling til at endringsprosessen vil lykkes. Man vet heller ikke nok om hvordan gjentatte traumatiske endringer påvirker enkeltpersoner. To konkurrerende hypoteser går ut på at gjentatte omstillinger kan føre til at man blir mindre fleksibel og mer sårbar for senere endringer- mens det motsatt kan hevdes at man blir «vaksinert» ved traumatiske omstillingsprosesser, og dermed blir mer motstandsdyktig og tilpasser seg nye omstillinger på en uproblematisk måte. Det vil si at vi foreløpig ikke vet mer enn at noen blir mer, andre mindre fleksible av å oppleve traumatisk endring og omstilling i arbeidslivet. I følge Yukl kan det være behov for mer forskning på dette området med de økende omstillingsfrekvensen det er i organisasjoner i dag (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

Ved omstillingsarbeid fokuseres det ofte på endring av holdninger eller roller, men sjelden på begge deler. Yukl anbefaler å jobbe parallelt med begge områder. Dette letter prosessen og er mer effektivt enn å jobbe med de ulike områdene hver for seg. En holdningsorientert tilnæringsmåte vektlegger endring av holdninger og verdier gjennom overbevisning,

opplæringsprogrammer, teambyggende aktiviteter eller kulturendringsprogrammer.

Utgangspunktet er at nye holdninger og verdier vil påvirke de ansattes adferd positivt, slik at disse selv vil kunne fungere som «endringsagenter» og overføre visjonen til kollegaer i organisasjonen. Den rolleorienterte tilnærmingen innebærer en endring av arbeidsroller, samhandlingsmønstre, arbeidsbetingelser og belønningsmuligheter. Nye roller krever nye handlingsmønstre, og tanken er at holdningene vil endres i takt med dette. Det har vært diskutert hvilken metode som har størst sjans for å lykkes. I følge Yukl avhenger dette av hvor godt gjennomført de ulike metodene er. Han anser de ikke som uforenlige, men mener det beste er å bruke dem sammen på en gjensidig støttende måte. «Forsøk på å endre holdninger og ferdigheter for å støtte nye roller, reduserer faren for at rolleendringene vil bli undergravd av motstanderne før endringen har sjans for å lykkes» (Yukl 2002 i Martinsen 2004:123).

Ved større endringer er det i følge Yukl nødvendig å arbeide med endring av kulturen i organisasjonen. Dette gir ledelsen anledning til indirekte påvirkning av de ansattes adferd og motivasjon. Organisasjonskultur kan forstås som felles oppfatninger av og syn på gruppens plassering i forhold til omverdenen, forestillinger om tid og rom, menneskesyn og forholdet mellom mennesker (Schein i Martinsen 2004). Det kan skilles mellom underliggende holdninger, ofte ubevisste, og tilpassede verdier. De underliggende holdningene som gjenspeiles i organisasjonskulturen, kan forstås som tillærte responser på overlevelsesutfordringer i det ytre miljøet og som interne integreringsproblemer. Alle organisasjoner har behov for å løse problemer iforhold til disse. For å oppnå mål og strategier effektivt forutsettes samarbeid og stabile forhold mellom menneskene i organisasjonen. Organisasjonens ytre problemer kan omhandle faktorer som eksistensgrunnlag, konkrete mål, metoder og strategier. Interne problemer omfatter kriterier for medlemskap, definisjon av makt og status, belønning/ straff, regler eller normer for håndtering av uforutsette hendelser, personlige forhold, aggresjon og enighet rundt symbolbruk. De holdninger som utvikler seg rundt disse forholdene i organisasjonen, danner videre grunnlag for rolleforventninger når det gjelder påvirkning av adferd, hva som aksepteres og eventuelt ikke aksepteres, samtidig som de bidrar til å opprettholde gode relasjoner mellom medarbeiderne. Indre og ytre problemer henger sammen, og må håndteres samtidig. Yukl anser at organisasjonskulturens viktigste funksjon er å hjelpe medlemmene til å forstå og reagere på signaler i omgivelsene, for slik å

bidra til å dempe angst, usikkerhet og forvirring. Løsninger for håndtering av organisasjonens indre og ytre problemer utvikles gjennom erfaring, og overføres til nye medlemmer.

Etterhvert fremstår de som så selvfølgelige at medlemmene ikke lenger reflekterer over dem (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

3. 3. 2. Hvordan leder kan bidra til å skape, påvirke og endre organisasjonskulturen

I forhold til lederens mulighet for å påvirke og endre organisasjonskulturen, henviser Yukl til Schein, som definerer fem hovedmekanismer ledere kan og bør bruke for i størst grad å påvirke og forsterke ulike sider ved organisasjonskulturen (Yukl 2002 i Martinsen 2004). I tillegg beskriver han fem sekundære mekanismer som kan være nyttige for kulturpåvirkning, under forutsetning av at de samsvarer med de øvrige fem mekanismene. Disse sentrale mekanismene er i følge Schein:

1. *Oppmerksomhet.* Gjennom kommunikasjon, ofte i forbindelse med planlegging eller oppfølging av aktiviteter, formidler lederen sine verdier, interesser og prioriteringer gjennom hva de velger å spørre om, kommentere, rose, kritisere og måle. Særlig følelsesmessige «utblåsninger» om verdier har ifølge Schein stor effekt. Motsatt effekt har det dersom lederen ikke viser oppmerksomhet. Det signaliserer til organisasjonsmedlemmene at noe ikke er viktig.
2. *Reaksjoner på kriser.* Lederen reaksjon på kriser gir sterke signaler om verdier og oppfatninger. Lederen kommuniserer viktigheten av verdier ved å støtte og opprettholde disse også i kriselignende situasjoner og under handlingspress.
3. *Lederen som rollemodell.* Gjennom egne handlinger, særlig knyttet til lojalitet, selvopofrelse, og det å utføre arbeid utover det som kreves, kommuniserer lederen verdier og forventninger til andre. Dersom lederen selv handler i strid med egen policy eller fastsatte prosedyrer, kommuniserer hun derimot at disse hverken er viktige eller nødvendige.
4. *Belønning.* Også betingelser for å gi belønning uttrykker hva som er viktig i en organisasjon. Både uformell ros og formell oppmerksomhet i form av seremonier signaliserer hva som oppleves som viktige prioriteringer for lederen. Motsatt

signaliserer mangel på oppmerksomhet rundt bidrag og oppnådde resultater at dette ikke er viktig. Det er også viktig å være oppmerksom på at ulik tildeling av belønning og statussymboler signaliserer at noen personer er viktigere enn andre.

5. *Kriterier for utvelgelse eller avskjedigelse.* Ved å definere kriterier for å rekruttere, velge ut, forfremme eller avskjedige kan leder også påvirke kulturen. Leder kommuniserer også verdier og hva de er opptatt av ved å gi informasjon om de betingelser og krav som stilles for å lykkes i organisasjonen.

I tillegg til disse kan leder påvirke kulturen gjennom utforming av systemer og prosedyrer, organisasjonsstruktur, omgivelser, fortellinger i form av myter og historier og gjennom formelle erklæringer. Disse kan bidra til å støtte og utdype verdier i organisasjonen. Leder kan også påvirke kulturen ved å endre symboler, slagord og ritualer (Yukl 2002 i Martinsen 2004). Ny ideologi kan uttrykkes ved å fjerne eksisterende kulturformer som symboliserer tidligere ideologi man ønsker seg bort fra. Ritualer og seremonier kan bidra til å forsterke identifisering med organisasjonen og vektlegging av kjerneverdiene.

Lederens innflytelse på organisasjonskulturen vil også variere etter hvilket utviklingsnivå organisasjonen befinner seg på. Det vil si at det er lettere å påvirke kulturen for gründeren av en ny organisasjon enn det er for en leder som kommer inn i en allerede etablert virksomhet. Et viktig kulturelement i nye organisasjoner er bevisstheten og oppfatningen om hvilken kompetanse i organisasjonen som skiller den fra andre. Ofte er kulturen i nyetablerte organisasjoner sterk, fordi den bidrar til organisasjonens suksess, holdninger er inkorporert og overføres til nye medlemmer og grunnleggeren er fortsatt tilstede for å symbolisere og forsterke kulturen. I denne type organisasjoner vil kulturen ofte utvikle seg langsomt, gjennom flere år etterhvert som erfaring tilsier at enkelte antakelser bør endres. Etterhvert blir denne kulturen mer ubevisst og uniformert, subkulturer kan utvikle seg og øke grunnlaget for konflikter og maktkamper internt.

Det er ofte vanskeligere å endre kulturen i en etablert organisasjon enn det er å skape en kultur i nyetablerte organisasjoner. Det er mange årsaker til det. Felles underliggende holdninger og verdier i en organisasjon er ofte implisitte og ubevisste. Disse påvirker også valg av ledere og rolleforventninger knyttet til disse. I følge Yukl er det større sjanse for at

organisasjonskulturen i en blomstrende organisasjon øver innflytelse på lederen enn omvendt. Med mindre det inntreffer en krise som truer organisasjonens eksistens eller økonomi, er det lite sannsynlig at drastiske endringer gjennomføres. Selv i slike tilfeller stiller det store krav til lederens innsikt i og evne til å forstå kulturen for å lykkes med gradvis gjennomføring av endringer (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

Også Yukl fremhever betydningen av en klar og overbevisende visjon som et nyttig redskap ved organisasjonsendringer. Visjoner utvikles ofte over tid, gjennom en lengre prosess med undersøkelse, diskusjon og foredling av ideer, og gjenspeiler slik bidrag fra mange ulike personer. For å utvikle en vellykket visjon som engasjerer, er det avgjørende å kjenne verdier, håp og ønsker til de ansatte i organisasjonen. Det er derfor sentralt for lederen å kartlegge disse.

Vi ser at også Yukl anser endring av organisasjonskulturen som et sentralt element i utviklingen av en lærende organisasjon. Denne kulturen er ofte sterk, og kan være vanskelig å endre. Yukl anbefaler å jobbe parallelt med både holdninger og roller for å endre organisasjonskulturen og redusere motstand mot endring i organisasjonen (Yukl 2002 i Martinsen 2004).

Omfattende endringer krever en prosess med utprøving og læring. I følge Yukl bør ledelsen formulere en visjon og strategi, bygge en koalisjon av støttespillere og koordinere prosessen, men Yukl advarer mot å spesifisere detaljerte veiledninger for endringsarbeidet. Istedenfor bør ledelsen støtte og legge forholdene tilrette for mellomlederne i omstillingsarbeidet. En vellykket gjennomføring av endringsprosesser krever i følge Yukl et bredt spekter av ledelsesadferd. Yukl deler disse inn i to adskilte, men overlappende kategorier for adferd og handlemåter, som han definerer som henholdsvis politiske- og organisasjonsmessige og personorienterte tiltak. Disse tiltakene oppsummeres i tabellen nedenfor.

Tabell 3.3 Veiledning for gjennomføring av endringsprosesser

Politiske og organisasjonsorienterte handlinger
Finn ut hvem som vil motsette seg og hvem som vil lette endringsprosessen
Opparbeid en koalisjon med bred støtte for endringene
Plasser kompetente endringsorienterte personer i nøkkelstillinger
La arbeidsgrupper lede omstillingsprosessen

Politiske og organisasjonsorienterte handlinger
Gjennomfør dramatiske, symbolske endringer som påvirker arbeidet
Start om nødvendig i det små
Endre relevante aspekter ved organisasjonsstrukturen
Registrer og kontroller endringsprosessens utvikling
Personorienterte handlinger
Skap en forestilling om at det haster med å gjennomføre endringer
Forbered folk på å tilpasse seg endringene
Hjelp folk med å mestre problemene under omstillingen
Hold folk informert om fremskritt i endringsprosessen
Gi uttrykk for en forpliktende innstilling etter endringene
Sett folk istand til å gjennomføre endringene

Kilde: Yukl 2002 i Martinsen 2004

Yukl anser all endring som risikofylt, og prosessen må derfor følges opp og kontrolleres kontinuerlig. Dette er viktig for læringen som skjer underveis. Leder må samle og analysere tilbakemeldinger og effekt av endringene, og videreutvikle mentale modeller. En viktig del av prosessen er å motivere, støtte og lede ansatte til å holde entusiasmen opp. Større endringer og eller langvarige omstillingsperioder er ofte stressende og smertefulle, og det er derfor nødvendig å forberede personalet også på utfordringer og de negative aspektene ved endringsprosessen. Informasjon om og forklaring på hvorfor endringen er nødvendig er sentralt, i tillegg til informasjon om status underveis i prosessen om hva som er gjort, hvilke synlige effekter og resultater det har gitt så langt, samt gi anerkjennelse for bidrag. Leder må uopphørlig fremme visjonen, og investere tid, innsats og ressurser på å løse problemer og hindringer. Lederens deltagelse i endringsrelaterte aktiviteter har en symbolsk betydning og signaliserer til andre i organisasjonen at endringen er viktig.

Gary Yukl har videre utviklet en typologi over ulike lederadferd, se presentasjon i tabell 3.4 nedenfor. Innholdskomponentene i Yukls fremstilling kan ses i sammenheng med Øyvind Martinsens oversikt over ulike typer lederadferd. Vi skal senere i oppgaven se hvordan norske skolelederes syn på lederskap og organisasjonsutvikling samsvarer med sentrale elementer i ledelsesteorien her fremmet av Øyvind Martinsen og Gary Yukl.

Tabell 3. 4 Integrerende taksonomi på lederadferd

<p>1. Avgjørelsesorientert lederadferd</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>planlegger</u>: determinerer langsiktige strategier, allokterer ressurser, både økonomiske og de menneskelige ressursene og tilslutt koordinerer produktivitet og effektivitet. - <u>problemløser</u>: identifiserer og analyserer arbeidsrelaterte problemer for å finne årsak. Aktiv for å implementere løsninger. - <u>konsulterer</u>: sjekker ut med medarbeider før han/hun tar avgjørelser som påvirker dem på en eller annen måte, oppmuntrer til innspill og deltagelse og inkorporerer medarbeiders ideer og forslag. - <u>delegerer</u>: gir sine medarbeidere ansvar for arbeidsoppgaver, fremgangsmåter og resultat 	<p>2. Influerende lederadferd</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>motiverer og inspirerer</u>: tar i bruk ulike strategier for å påvirke medarbeidernes motivasjon, entusiasme og tilhørighet for arbeidet, deres arbeidsoppgaver og resultater. Gir assistanse og støtte. - <u>anerkjenner</u>: gir medarbeiderne anerkjennelse og ros for godt arbeid. Uttrykker takknemlighet for arbeidet medarbeiderne utfører. - <u>belønner</u>: gir ulike belønninger for godt og effektivt utført arbeid og gode resultater.
<p>3. Relasjonsorientert lederadferd</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>nettverksbygger</u>: går aktivt ut for å etablere og skape kontakt, nettverk og gode relasjoner på tvers av avdelinger eller bedrifter. - <u>konfliktløser og teambygger</u>: fasiliterer konstruktive løsninger på konflikter og oppmuntrer til samarbeid mellom medarbeiderne. - <u>utvikler og veileder</u>: gir medarbeidere råd og veiledning angående kompetanseheving, personlig utvikling og/ eller videre karrieremuligheter - <u>støttende</u>: opptrer vennlig, omtenksum og hensynsfull overfor medarbeiderne. Viser sympati og støtte når medarbeidere har behov for det. Bryr seg. 	<p>4. Informasjonsorientert lederadferd</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>informerer</u>: informerer om relevante avgjørelser, planer og strategier som påvirker medarbeidernes arbeid på en eller annen måte. - <u>klarerer</u>: kommuniserer rolleforventninger, gir direksjoner for utførelse av arbeidsoppgaver, ansvar, deadlines og forventninger. - <u>organiserer</u>: samler nyttig, relevant og praktisk informasjon om arbeidet og arbeidsoppgaver. Evaluerer og gir tilbakemeldinger på prestasjoner. Sjekker ut progresjon og kvalitet på arbeidet.

Kilde: Yukl 1994/ 2002

3. 4. Sammenfatning av teoretiske perspektiver på ledelse

Jeg har så langt i oppgaven redegjort for ulike elementer som kjennetegner en lærende organisasjon. Jeg har presentert teorier om lederadferd og effektivitet, og redegjort for hvordan leder kan bidra til utviklingen av en læringskultur i sin organisasjon. Vi har videre sett at Gary Yukl fremhever ledelse av endringsprosesser som en av de vanskeligste, men viktigste oppgavene en leder har. Vi har også sett på hvilken måte han mener leder bør gå frem i sitt arbeid med organisasjonsutvikling. Yukl forstår lærende organisasjoner som organisasjoner som lærer raskt og bruker kunnskapen for å bli mer effektive. Ledelsen i lærende organisasjoner må tilrettelegge for utvikling av ideer og støtte endringer iverksatt av medarbeidere, bidra til at kunnskap spres og gjøres lett tilgjengelig, og oppmuntre de ansatte til å bruke kunnskapen i sitt arbeid. Nyskaping og faglig selvstendighet oppfattes som sentralt for at organisasjonen skal kunne utvikle og endre seg. Lederen kan bidra til å øke læring og nyskaping gjennom å oppmuntre til eksperimentering, refleksjon, deling, spredning, systemtenkning og til å forbedre mentale modeller. Yukl er også opptatt av at lederen forstår og jobber bevisst med forhold og mekanismer i organisasjonen som kan bidra til å hemme eller fremme utvikling og læring. Vi skal videre i dette kapitlet se nærmere på teori om veiledning som metode for individuell og kollektiv utvikling og læring.

Kapittel 4 Veiledningsteorier

Vi har sett at teorier om lærende organisasjoner og ledelse vektlegger personalets kompetanse som en sentral faktor i lærende organisasjoner, og at dialog, erfaringsdeling og refleksjon anses som sentrale elementer for læring, utvikling og nytenkning. Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for teorier om veiledning og ulike veiledningsstrategier som verktøy for å fremme læring og utvikling individuelt og kollektivt i organisasjoner. Veiledningsfeltet inneholder og består av mange ulike metoder og tradisjoner med tildels ulikt fokus. Utgangspunktet for redegjørelsen er Gunnar Handal og Per Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell for veiledning, en modell som er utviklet med henblikk på både lærerutdanning og profesjonsveiledning i yrkeslivet. Før jeg redegjør for denne måten å forstå og utøve veiledning på, skal jeg presentere noen ulike definisjoner av veiledningsbegrepet.

4. 1. Definisjoner på veiledning

Veiledningsbegrepet kan forstås på flere måter og relateres til ulike strategier og forståelsesmodeller med ulikt meningsinnhold (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003). Vi skal i dette avsnittet se nærmere på noen definisjoner av begrepet.

Handal og Lauvås forstår veiledning som «en maktfri dialog der dypere kunnskap og erkjennelse er målet» (Handal og Lauvås 1999: 38).

Liv Gjems definerer veiledning som: «... en maktfri og deltagerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner. Målet er å utvikle et helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet med målpersonene» (Gjems 2001: 21).

Mathiesen og Høigaard forstår veiledning som:

«... en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring» (Mathiesen og Høigaard 2004: 14)

De ulike definisjonene vektlegger betydningen av veiledning som en maktfri og utviklingsorientert samtale eller dialog, der refleksjon og erkjennelse fremstår som et definert mål. Økt kvalitet i arbeidet gjennom endring av praksis vektlegges i flere av definisjonene. Denne forståelsen av veiledning vil vektlegges i den senere drøftingen i oppgaven.

4. 2. Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell for veiledning

Gunnar Handal og Per Lauvås har utarbeidet en strategi for veiledning med lærere (Handal og Lauvås 2005). Strategien er beregnet både på studenter som er under utdanning og personer som er yrkesutøvere i profesjonelle eller halvprofesjonelle yrker. Denne strategien er kjent og ofte omtalt som en *handlings- og refleksjonsmodell* for veiledning. Som utviklingsstrategi

baserer tankegangen seg på en hypotese om at endring av adferd er et resultat av endret innsikt og forståelse.

Handal og Lauvås plasserer sin veiledningsstrategi i en humanistisk eller dialektisk tradisjon. Behandlingen av innholdsaspektet i veiledningen ser de på som teknologisk eller kritisk. De vektlegger en reflekterende veiledning, som skal bidra til både utdanning og utvikling av reflekterende praktikere. Hovedfunksjonen er å bevisstgjøre læreren- den som veiledes- sin egen yrkeskunnskap, og gjøre denne tilgjengelig for refleksjon i veiledningssamtalen for slik å se sammenhenger mellom egen yrkeskunnskap og yrkespraksis. Denne yrkeskunnskapen defineres som lærerens *praktiske yrkesteori*, et begrep som er helt sentralt i deres veiledningsmodell. Dette begrepet skal jeg utdype nærmere senere i kapittelet.

Handal og Lauvås ser veiledning som en form for undervisning, men uten at undervisningen er knyttet til formidling. Den som skal undervises står i sentrum. Veileder skal ikke bare formidle, men ta utgangspunkt i den andres handling og forståelse av denne. Denne formen for veiledning forutsetter en nær og direkte kontakt, og Handal og Lauvås anser den derfor som særlig gunstig for læring og undervisning. Det skilles videre mellom yrkesfaglig og oppgavefaglig veiledning. Denne modellen er beregnet på yrkesfaglig profesjonsveiledning.

Veiledning handler i følge Handal og Lauvås om å trenge inn i spørsmål om hva man gjør og hvorfor man gjør det ved å analysere begrunnelser for handlingsalternativer og den kunnskap, erfaring og verdier som enten støtter eller motsier de ulike handlingsalternativene.

Målet for veiledningen er å hjelpe læreren til å bevisstgjøre og utvikle sin egen praksisteori, og å utvikle teorien bak egen handling. Veiledningen fokuserer derfor ikke primært på endring av synlig adferd. Selvstendighet og selvvinnsikt er et sentralt mål for veiledningen, og det søkes bevisst å skape sammenheng mellom teori og praksis. Veilederen skal gjennom veiledningen stimulere læreren til å fortsette å utvikle sin yrkesteori gjennom et langt yrkesliv enten på egen hånd, eller sammen med likeverdige kolleger, gjennom systematisk å utnytte praktisk erfaring og overført kunnskap, samt å reflektere over disse i et verdiperspektiv. En god veiledningssituasjon er i følge Handal og Lauvås preget av gjensidig forståelse, undring og refleksjon, der læreren føler seg fri til å undersøke og utvikle sin egen praksisteori.

Grunnsynet i Handal og Lauvås veiledningsmodell er at veilederens funksjon er å hjelpe læreren til å bli dyktigere til å undervise. Lærerens egen bevisste, selvstendige modning er det sentrale i veiledningen. Veilederen har ikke noen fasit på hva som er god og «riktig» undervisningspraksis, men skal gi bidrag og innspill til overveielse gjennom veiledningssamtalen.

Handal og Lauvås problematiserer det faktum at det ikke foreligger noen generelle forskningsbaserte kriterier for hva som er god undervisningspraksis. På bakgrunn av dette hevder de at veiledningen må ta utgangspunkt i lærerens egen forståelse av og intensjoner om hva som er god praksis. Denne forståelsen skal videre danne kriteriene for vurdering og veiledning. Samtidig er det både legitimt og nødvendig å ta opp disse kriteriene til drøfting i veiledningssamtalene. Det er viktig at læreren underviser i tråd med sin egen form og strategi, samtidig som det er viktig å ha lærere som har et bevisst forhold til egen handling, og som har forutsetninger for å endre og justere sin teori og sin praksis i lys av nye innsikter og erfaringer. En drøfting av disse kriteriene i veiledningssamtalene er også nødvendig for å unngå det Handal og Lauvås omtaler som en tendens til privatisering av undervisning i norsk skole- det vil si at læreren står fritt til å gjøre som han eller hun vil. Også av hensyn til dette er det særlig viktig i god veiledning å relatere lærerens handling og pedagogisk begrunnelse for denne også til yrkesgruppas krav til god undervisning.

Handal og Lauvås innfører begrepet *praksisteori* som et sentralt element, og mener at veiledningen bør ta utgangspunkt i denne.

Begrepet *praksisteori* defineres av Handal og Lauvås som en persons «private, sammenvevede, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal og Lauvås 2005: 20). Praksisteorien består av både personlige erfaringer, overført kunnskap, andres systematiserte erfaringer- også teorier- og verdier av både filosofisk, politisk og etisk karakter.

I følge Handal og Lauvås ligger praksisteorien til grunn for og er den sterkeste faktoren i lærerens undervisning og pedagogiske praksis. Det er derfor nødvendig å ta utgangspunkt i denne i veiledningssamtalene. Et kjennetegn ved praksisteorien er at den er uartikulert og

ukjent for oss. Et viktig mål i veiledningen er derfor å få lærer til å formulere og bevisstgjøre seg denne, for så å på bakgrunn av refleksjon rundt denne kunne utvikle og endre både forståelse og handling.

Handling og refleksjon over handling anses som svært betydningsfullt i menneskets kunnskapsproduksjon. Refleksjon over egne handlinger i lys av egen praksisteori er i følge Handal og Lauvås mer utviklende enn bare analyse og drøfting av lærerens handling i veiledningen. Som utgangspunkt for samtaler og drøfting av lærerens praksisteori anbefaler Handal og Lauvås å ta utgangspunkt i Lars Løvlie's *praksistrekant* i veiledningssamtalene om undervisningen (Løvlie i Handal og Lauvås 2005). Løvlie bruker dette begrepet første gang i 1974, som en illustrasjon på og beskrivelse av pedagogisk praksis i tre nivåer. Disse tre nivåene omhandler *handlingsnivået (P1)*, *våre begrunnelser for handlingene (P2)* og *til sist våre etiske begrunnelser og rettferdiggjørelser av våre handlinger (P3)*. Det forutsettes at alle disse tre nivåene bør inngå i veiledningen.

Praksisteori kan forøvrig også være et kollektiv fenomen, noe vi skal komme nærmere tilbake til under avsnittet om kollegaveiledning.

Handal og Lauvås ser på veiledning som en prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for undervisning, i den hensikt å utvide sin beredskap for klokere handling i fremtidige undervisningssituasjoner (Handal og Lauvås 2005). Prosessen kjennetegnes ved at lærer gjør dette sammen med veileder, og ikke ved at veileder styrer denne utviklingen eller forandringen i en bestemt retning.

Relasjonen i veiledningsforholdet er allikevel ikke symmetrisk. Lærer og veileder har likeverdige posisjoner, men veileder har et særlig ansvar, særlig når det gjelder veiledning i en utdanningssituasjon. Det er viktig å erkjenne denne assymetriske relasjonen, samtidig som det søkes å oppnå en subjekt- subjekt relasjon innenfor denne.

Handal og Lauvås ser på veiledning som en maktfri dialog der dypere kunnskap og erkjennelse er målet, uten at det utøves makt fra noen av deltagerne over den eller de andre.

Veileder vil alltid være i en viss maktposisjon, men idealet er å søke maktfrihet og likeverd i veiledningen selv om det foreligger en assymetrisk relasjon mellom lærer og veileder når det gjelder kunnskap og status. Handal og Lauvås setter dette i sammenheng med diskursbegrepet, som kjennetegnes av å være en maktfri samtale mellom likeverdige parter om saksforhold av felles interesser, der det bedre argument tillegges vekt (Handal og Lauvås 2005). Veiledningssamtalene får ikke automatisk karakter av diskurs, dette er noe man må jobbe aktivt for å fremme og fastholde. Veileder har et særskilt ansvar for å opprettholde veiledningen som dialog.

Dette synet innebærer at man i en veiledningssamtale kan innta ulike roller. Det er *innholdet* i samtalen som er det viktigste, og målet er å bli klokere sammen innenfor det temaet som diskuteres. Det innebærer et fokus på å få frem ulike syn og begrunnelser for disse, analysere mulige forklaringer og angrepsmåter på problemet og virkningene av dem.

Handal og Lauvås advarer mot at veileder fremstår som en ekspert på undervisning og en som er i besittelse av alle de rette svarene. Det er viktig å omdefinere slike forventninger og et slikt syn på veilederrollen. Dette henger sammen med intensjonen om at veiledning skal gi kompetanse til lærerens egenutvikling, og at veileders rolle i dette er å være en støttespiller og hjelper for læreren i dette arbeidet. Idealet er en veileder som fremstår som mest mulig deltager og minst mulig tilskuer, og som ønsker å være en utviklingshjelper på lærerens egen premisser fremfor å forme læreren i en bestemt modell.

Veileder må også være oppmerksom på og bidra til å unngå *kameleonvirksomhet*. Handal og Lauvås forklarer dette begrepet som en tilpasning fra lærerens side til det han eller hun tror veileder vil synes er god undervisningspraksis, fremfor å ta utgangspunkt i egen yrkest teori og utforske denne i undervisningen. Mange kan oppleve å bli usikre i en veiledningssituasjon. For å mestre situasjonen kan læreren velge å tilpasse seg en undervisning i tråd med det han eller hun tror veilederen synes er god praksis. En slik strategi fra lærerens side kan føre til konformitet og avhengighet, og svekker intensjonene i veiledningen om å utvikle læreren som selvstendig yrkesutøver. Målet med veiledningen er å utvikle lærerens praksisteori, ikke å overføre veilederens.

For å unngå tilpasning og kameleonvirksomhet, er det viktig å bygge et veiledningsmiljø som er preget av følelsesmessig og sosial trygghet. Samtidig skal innholdet i veiledningen også by på intellektuelle utfordringer. Konfrontasjon er også viktig for utvikling og læring. Det innebærer at innholdet i veiledningssamtalene må balanseres i forhold til grad av støtte og utfordring. Handal og Lauvås knytter dette til Piagets begreper om *assimilasjon* og *akkomodasjon* som to ulike læringsformer (Handal og Lauvås 2005).

Assimilasjon innebærer innsamling av informasjon og erfaringer som støtter opp om og underbygger de begreper og tankestrukturer vi allerede har, og på den måten bidrar til å utvide vår eksisterende kunnskap. Assimilasjon alene er ikke tilstrekkelig for å fremme læring og utvikling. Akkomodasjon innebærer derimot at vi må bygge opp nye kunnskapsstrukturer for å innpasse nye erfaringer som ikke passer inn i de gamle strukturene. Dette kan også innebære at gamle strukturer må brytes ned for å gi rom for nye. Akkomoderende læring innebærer dermed en ny forståelse basert på en omorganisering av det man har ment å vite.

Akkomoderende læring krever at det stilles spørsmål ved eksisterende kunnskap og praksis. For å fremme den akkomoderende læringen, kan veileder stille spørsmål ved eksisterende kunnskap og teori, eller stille læreren overfor nye situasjoner der eksisterende kunnskap og nye erfaringer ikke stemmer overens. Veileder bør komme med innspill som øker mulighetene for akkomoderende læring.

I henhold til Handal og Lauvås er det også viktig å jobbe med kommunikasjonsaspektet i veiledningen. Man må derfor benytte *metakommunikasjon* gjennom veiledningsprosessen. Metakommunikasjon kan forstås som *kommunikasjon om kommunikasjonen* i veiledningsrelasjonen (Handal og Lauvås 2005). Dette innebærer en klargjøring, frigjøring og omdefinering av relasjoner sammen med en sammenknytning mellom relasjons- og innholdsaspektet. I praksis handler dette om et verktøy for å snakke om hvordan vi snakker sammen. Handal og Lauvås benytter seg her av et utvidet metakommunikasjonsbegrep, som omfatter både:

- kommunikasjon om måten vi snakker sammen på
- kommunikasjon om relasjonen mellom oss
- kommunikasjon om den veiledningsstrategien som er i bruk

Handal og Lauvås baserer seg blandt annet på Batesons kommunikasjonsteori, og regner denne som direkte relevant for veiledningsarbeid (Bateson i Handal og Lauvås 2005). I følge denne teorien inneholder kommunikasjon alltid to ulike aspekter: innhold og relasjoner. Mens vi som regel alltid er klar over innholdsaspektet- det kommunikasjonen handler om- er vi ofte ikke oppmerksomme på relasjonsaspektet i kommunikasjon. Kommunikasjon handler om en stadig definering og omdefinering av relasjonen mellom partene. Disse dreier seg om forhold som makt, tillit og intimitet. Dersom relasjonene i kommunikasjonen er bygd opp på en måte som begge parter aksepterer, kan kommunikasjonen konsentreres rundt innholdsaspektet. Det finnes ikke lenger behov for å definere relasjonen, og deltagerne står da fritt til å fokusere på det kommunikasjonen egentlig handler om. Dersom relasjonen er uavklart, kan relasjonsaspektet bli det dominerende, og innholdet fremstå som sekundært. I veiledningssituasjonen er ikke relasjonen nødvendigvis konstruktiv og givende. Relasjonen må klargjøres og aksepteres før innholdet i kommunikasjonen, undervisningen, kan komme i fokus. På bakgrunn av dette blir det viktig å jobbe med kommunikasjon gjennom hele veiledningsprosessen, og metakommunikasjon blir et verktøy i dette arbeidet.

Handal og Lauvås advarer mot å knytte veiledningen for tett sammen med evaluering. Veilederen må heller ikke nødvendigvis observere all undervisning. Dette er på bakgrunn av at observatørrollen ofte er knyttet til et maktspekt. Veileder bør derfor ikke gå inn i den generelle observatørrollen. En uttalt maktrolle i veiledningen står i sterk i konflikt med den strategien Handal og Lauvås presenterer, da dette ikke bygger opp under den hjelperollen de mener veileder bør ha. Handal og Lauvås anbefaler også at veileder i individuell veiledning kommer utenfra den aktuelle organisasjonen (Handal og Lauvås 2005).

4. 3. Fra individuell til kollektivt basert veiledning

Handlings- og refleksjonsmodellen, slik den er beskrevet i forrige avsnitt, er primært knyttet til individuell veiledning og utvikling av enkeltlæreren. Med utgangspunkt i begrepet *praksisteori* kan modellen i følge Lauvås også med stort hell anvendes i kollegabasert veiledning. Lauvås anser kollegaveiledning som en særlig fruktbar arena for refleksjon rundt og utvikling av praksisteori. (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003). Å gradvis utvikle

mer kunnskap om hva man faktisk baserer sin lærergjerning på, må anses som et langsiktig mål, da det alltid vil være mye implisitt kunnskap som unndrar seg artikulering. Å artikulere og konkretisere denne kunnskapen er i følge Lauvås ingen individuell oppgave, men en utpreget kollektiv utfordring.

Lauvås mener kollegaveiledning bør ha en annen form og ta utgangspunkt i en annen tenkning enn individuell veiledning av lærerere (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003). Han mener det gir lite mening å behandle veiledning blandt kompetente yrkesutøvere på samme måte som i individuell veiledning, som også ofte er et ledd i grunnopplæringen. Denne formen kan knyttes til veiledning som *supervisjon*, noe som innebærer at det er et assymetrisk forhold mellom veileder og den som veiledes. Kollegaveiledning bør heller ha form av *konsultasjon*, der det formelle ansvaret ligger på den som veiledes, og ikke på veilederen. Rådene som eventuelt fremkommer i kollegaveiledningen må vurderes på et selvstendig grunnlag, og kan også avvises av den som veiledes.

Det må i følge Lauvås være noen kriterier knyttet til kollegaveiledningsbegrepet dersom det skal være utviklende. I hvilken grad man oppnår suksess med denne arbeidsformen kan variere sterkt avhengig av formål og hensikt med veiledningen, og om man tar utgangspunkt i hver enkelt deltagers praksisteori eller har andre formål i tankene. En felles forståelse av hva som ligger i begrepet vil være avgjørende ved utforming av en god praksis for kollegaveiledning. Det er i følge Lauvås også viktig at arbeidsformen utformes slik at deltagerne ser seg tjent med å delta aktivt også ut fra egne interesser.

Lauvås mener på bakgrunn av dette at kollegaveiledningen må etableres som en klart definert arbeidsform med tydelig fokus og målbestemmelse dersom den skal ha noen funksjon utover vanlig teamsamarbeid. Nettopp praksisteorien kan være et slikt fokus. Den enkelte lærers pedagogiske forestillinger kan gjennom denne gjøres til gjenstand for artikulering, analyse og utvikling. Veiledningen kan gripe inn i og bidra til nye vinklinger og perspektiver på de bevissthetsprosesser som har betydning for lærerens praksishandlinger. Et kollegialt forum for refleksjon over egen praksis vil ikke bare gi støtte til egen utvikling, men også være et frirom for kollektiv utvikling av det praktiske, teoretiske og verdimeslige grunnlaget for pedagogisk praksis. Endring av adferd skjer gjennom endring av innsikt og forståelse.

Tradisjonelt i skolesystemet har lærerne jobbet individuelt med undervisning innenfor sitt område. Arbeidet har i liten grad vært organisert på en slik måte at lærerne har samhandlet i undervisningssituasjonen. Dermed har svært ulike praksisteorier kunnet operere side om side innenfor samme lærerkollegium. Samtidig eksisterer det alltid en felles *skolekode* innenfor hver organisasjon, en felles måte å tolke og forstå virksomheten i skolen på. Selv i skoler med lite interaksjon mellom læreren utvikler det seg standardiserte måter å tenke på om ulike forhold ved undervisning og skolens virksomhet. Lauvås ser klare likhetstrekk mellom skolekode og praksisteori, og beskriver dette som ulike sider av samme sak på to ulike nivåer. Felles for disse er at de ofte fremstår som uartikulerte og lite bevisste blandt lærerne. Kollegaveiledning kan være fruktbart som strategi for arbeid med å endre skolekode. Veiledning som tar sikte på å hjelpe medlemmene i kollegiet til å bli kjent med forskjeller og ulikheter kan bidra til å utvikle en kollektiv basis for handling. Kollektiv teoribygging forutsetter et kollektivt innsyn i hverandres praksis koblet sammen med kollektiv refleksjon. Systematisk bruk av kollegaveiledning kan bidra til artikulering av praksisteori og skolekode. Skolekode kan anses som et mer kollektivt utviklet fenomen enn praksisteori. I følge Handal og Lauvås er kollegaveiledning på bakgrunn av dette mer hensiktsmessig enn individuell veiledning ved endring av felles praksisteori eller skolekode (Handal og Lauvås 2005).

Tradisjoner kan gi uttrykk for det verdifulle og bevaringsverdige, men er oftest også iblandet konvensjoner, tilstivnet praksis, vaner og uvaner. Det skjer ikke automatisk en foredlingsprosess av disse, det forutsettes at det aktivt gripes inn i og jobber bevisst med utvikling på disse områdene. Lauvås ser det derfor som en kollektiv oppgave for lærerne å arbeide systematisk for å artikulere sin egen yrkeskunnskap, både individuelt og kollektivt. Et avgjørende prinsipp er å utnytte det potensialet som ligger i ulikheter på en konstruktiv måte. Likhet kan hemme utvikling og nytenking. Ikke bare sannheter bekreftes blandt likesinnede, men også stereotypier, fordommer og feiloppfatninger kan bekreftes og opprettholdes. Gjennom ulikhetene får man det innforståtte og ofte uuttalte frem i lyset. Derfor er det i følge Lauvås en viktig side ved organisasjonsutvikling å styrke samarbeidet i lærerkollegiet også på tvers av de ulike faggruppene. Selv om det ofte er enklest at lærere med lik bakgrunn samarbeider, er det ikke sikkert utviklingen ved skolen ivaretas best på den måten. I denne sammenheng fremstår ulikheter som betydningsfulle, da det er vanskelig å bli oppmerksom på innforstått kunnskap uten bruk av kontraster. Først når man tenker og handler forskjellig, får

man øye på likheter og ulikheter. Lauvås ser det derfor ikke som viktig å samordne de enkelte lærernes praksisteori innenfor samme kollegium. Han ser heller variasjonene som en rikdom enn et problem. Det er heller ikke noe mål å bli enige i kollegaveiledningen. Det er refleksjonene som skal være felles, og ikke de ulike oppfatningene og prioriteringene. Lauvås er også opptatt av at begrepene teamsamarbeid og kollegaveiledning må holdes adskilt, selv om de kan ligne på hverandre ved første øyekast. I teamsamarbeid er ofte handlingsorientering, enighet og felles forpliktelse sentralt. Det er ikke et hovedmål i kollegaveiledningen. Han er også skeptisk til å koble kollegaveiledning til skolebasert vurdering. Veiledningen skal være en hjelp til å utvikle egen praksisteori, ikke bare til å endre lærerens adferd på handlingsnivået (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003).

På bakgrunn av dette mener Lauvås kollegaveiledning kan bidra til å realisere både individuell og kollektiv utvikling med sitt fokus på praksisteori og skolekode. I begge tilfeller gjelder det å artikulere innforstått kunnskap som er i bruk i det daglige arbeidet, og analysere og drøfte dens holdbarhet og verdi.

4. 4. Kritikk av handlings- og refleksjonsmodellen

Handal og Lauvås har blitt kritisert for å ha utviklet en veiledningsmodell der læreren selv setter kriteriene for hva som skal være god undervisningspraksis. Kåre Skagen er blandt dem som har kritisert dette forholdet. Han fremhever det komplementære aspektet i veiledningsrelasjonen som helt sentralt, da veilederen i sin posisjon er i besittelse av en kunnskap og kompetanse som den som veiledes ennå ikke besitter, men er i ferd med å lære seg (Skagen 2000). Denne måten å forstå veiledning på blir ofte omtalt som «*håndverkermodellen*», på bakgrunn av det uttalte «lærling- mester»- perspektivet. Vi har tidligere sett at Handal og Lauvås begrunner sitt perspektiv med mangelen på kriterier for god undervisning, og at lærerens egen forståelse av god undervisning derfor er et nødvendig utgangspunkt for å utvikle selvstendige lærere og unngå kamelonvirksomhet. Lauvås mener kritikken om at veilederen i handlings- og refleksjonsmodellen abdiserer som fagperson borttfaller dersom perspektivet flyttes over på kollegaveiledning (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003).

Handal og Lauvås har også blitt kritisert av mer systemteoretisk orienterte bidragsytere på veiledningsfeltet. Liv Gjems hevder at handlings- og refleksjonsmodellen i for stor grad fokuserer på handlinger i fortiden fremfor å fokusere på fremtidsperspektivet (Gjems 2003). Gjems argumenterer også sterkt for profesjonsveiledning i grupper fremfor individuell veiledning. Unn Stålsett, som også fremstår som sterkt inspirert av Senges systemteoretiske forståelsesmodell, mener derimot veiledning bør foregå på alle nivåer i organisasjonen, både individuelt og i grupper (Stålsett 2006). Hun drøfter Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell opp mot Skagens «håndverkermodell», og utvikler på bakgrunn av denne sammenstillingen en ny veiledningsmodell som hun kaller en «*dialektisk relasjons- og refleksjonsmodell*». Sentralt i Stålsetts forståelse av veiledning er betydningen av å tilpasse veiledningen etter det nivået veisøker, den som skal veiledes, befinner seg på. Et slikt syn innebærer at veiledning kan inneholde aspekter av både imitasjon og vurdering av kriterier for god praksis i henhold til håndverkermodellen, og samtidig i økende grad fokusere på refleksjon over egen praksis i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen, i de tilfeller der veisøker har kommet lenger i prosessen (Stålsett 2006).

I et læringsteoretisk perspektiv er det naturlig å se Skagens håndverkermodell som uttrykk for en behavioristisk forståelse av læring med sitt fokus på formidling og imitasjon, mens Handal og Lauvås representerer et mer kognitivt eller konstruktivistisk læringssyn, der refleksjon og utvikling er målet. Stålsett argumenterer for at veiledning kan inneholde begge aspekter avhengig av veisøkers utgangspunkt. Hun presiserer betydningen av et organisatorisk helhetsperspektiv på læring og utvikling, der både individuell og kollektiv veiledning vektlegges som betydningsfulle elementer i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. I henhold til Stålsetts forståelse av veiledningens rolle i lærende organisasjoner, bør det tilrettelegges for veiledning av alle ansatte i skolen, både på et individuelt og kollektivt nivå. En forutsetning for god og tilrettelagt veiledning blir på bakgrunn av Stålsetts ståsted at veileder har en god kjennskap til veisøkers utgangspunkt og behov, og at skoleleder evner å se og tilpasse veiledningen i forhold til både et individuelt og kollektivt nivå. Et annet sentralt aspekt basert på Stålsetts argumentasjon, handler om skoleleders evne til også selv å søke veiledning ved behov.

Kapittel 5

Rektor som leder i lys av resultater fra skolelederundersøkelsen og teoretiske perspektiver

Vi har tidligere i oppgaven sett at Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) presiserer at skolen som lærende organisasjon må utvikle en kultur for utvikling og endring, og at dette også er sentrale begreper i teorier rundt lærende organisasjoner. Stortingsmeldingen presiserer også skolelederens ansvar for å utvikle skolen i denne retningen. Meldingen sier imidlertid lite om hvordan skoleleder skal gå frem for å lykkes med dette arbeidet.

Jeg har i kapittel 2 redegjort for ulike perspektiver på ledelse, for hvordan leder kan bidra til endringsprosesser i organisasjoner og hvilken type lederadferd nyere forskning mener er den mest effektive (Yukl 2002, Martinsen 2005). I dette kapitlet vil jeg presentere resultater fra Skolelederundersøkelsen 2005, og redegjøre for innholdet i Møller med fleres analyse av rektorenes syn på ledelse og egen lederrolle (Møller med flere 2006). Jeg vil videre belyse i hvilken grad skoleledernes egne oppfatninger av lederskap samsvarer med teoretiske perspektiver på ledelse og leders rolle i utviklingsprosesser.

5. 1. Skolelederundersøkelsen 2005

Skolelederundersøkelsen 2005 er gjennomført og analysert av Jorunn Møller med flere ved Institutt for lærerutdanning, ILS (jfr. presentasjon av undersøkelsen i kapittel 1). I analysen av undersøkelsen, som er gjennomført blandt nærmere 1000 skoleledere i Norge, gjøres det bruk av tre ledertypologier i forhold til hvordan rektor selv velger å forstå sin rolle som leder med ansvar for utvikling av skolen som organisasjon. Møller med flere beskriver disse tre typologiene som henholdsvis rektor som *støttespiller*, *systemskeer* og *inspirator*.

Inspiratorrollen danner et bakteppe for de to øvrige forståelsesmodellene, som primært vil danne grunnlag for drøftingen i denne oppgaven. Møller med flere viser at hovedskillet mellom støttespilleren og systemskeereren kan tilbakeføres til rektors læringssyn. Dette får betydning for i hvilken grad rektor vektlegger en individuell eller kollektiv læringskultur i

organisasjonen. Dette kommer igjen til uttrykk blandt annet i form av rektors syn på veiledning.

5. 1. 1. Norske skolelederes syn på læring, utvikling og pedagogisk ledelse

Analysen av lederrollene i skolelederundersøkelsen plasserer seg innen et kunnskapssosiologisk perspektiv på ledelse (Møller med flere 2006). Dette innebærer at lederen selv utformer sin rolle ut fra hvordan han eller hun oppfatter seg selv, sine tanker, følelser og sin omverden. I praksis skjer dette i samspill med medarbeiderne og omgivelsene i gitte ledelsessituasjoner. Skolelederrollen blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. I undersøkelsen har det vært sentralt å avdekke hvordan skolelederne selv forstår sin rolle og hva slags lederfokus som er mest fremtredende. Vi skal i dette avsnittet se nærmere på hvordan norske skoleledere oppgir at de ser på ulike kilder til læring og utvikling, og hvordan de forstår sin rolle som øverste pedagogiske leder i skolen.

I Møllers analyse fremkommer det at de fleste respondentene i undersøkelsen oppgir at de ser på personlig refleksjon over egen praksis som den viktigste kilden til læring og utvikling (Møller med flere 2006). Også samtaler og diskusjoner med kollegaer samt observasjon av kollegaer ble vurdert som viktige læringskilder. Ledere med formell utdanning i organisasjon og ledelse oppfatter i større grad formell utdanning som en viktig kilde til læring. Formell utdanning synes å disponere også for andre tilnæringer til læring.

Rektorene opplever faglitteratur som en viktigere kilde til læring jo høyere skoletrinn de leder. Det fremkommer også en tydelig kjønnsforskjell i hvordan ulike læringskilder vurderes. Det fremkommer i undersøkelsen at kvinner samlet sett er mer positive enn menn til erfaringslæring i form av personlig refleksjon, samtale med kollegaer, ekstern veiledning samt faglitteratur og deltidsstudier som kilder til læring. Denne typen kunnskapsproduksjon i praksisfeltet omfatter den personifiserte, erfaringsbaserte kunnskapen, uten at det kun snakk om læring som et individuelt prosjekt. Det individuelle og situasjonsspesifikke ved den praktiske kunnskapen er innvevd i en kollektiv og kulturelt bestemt ramme. Kunnskap skapes

i relasjonene som oppstår mellom individer i en bestemt situasjon, og i relasjon til de sosiale og materielle strukturene som omgir individene. Teoretisk kunnskap utgjør dermed et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis, ikke minst for å utøve kritikk. Samtidig bidrar erfaringene i den praktiske konteksten til å utfordre dette grunnlaget kontinuerlig. «Kunnskapsproduksjon skjer i et vekselspill mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Utfordringen er å etablere et fruktbart møtested mellom disse kunnskapsformene» (Møller med flere 2006: 103).

Mange av rektorene oppgir at de er opptatt både av kulturen ved egen skole, og hvordan de selv kan bidra til å utvikle en god kultur. 54% av rektorene mener de i stor grad bidrar til å skape en kultur som gir støtte til nye initiativ, og 62% mener de oppmuntrer lærerne til å være nyskapende og innovative. 20% oppgir at de tar seg tid til å veilede lærerne. Undersøkelsen viser også at relativt mange skoler ser ut til å tilrettelegge for kollegabasert veiledning. Dette gjøres i størst utstrekning på barnetrinnet, der 68% av rektorene oppgir at de gjør dette.

5. 1. 2 . Presentasjon av de 3 leder-rollene: rektor som "støttespiller", "systemutvikler" og "inspirator"

I Møllers analyse av skolelederundersøkelsen, fremkommer det et sett av lederroller som Møller kategoriserer som henholdsvis *systemutvikleren*, *støttespilleren* og *inspiratoren*. Disse fremkommer på bakgrunn av rektors egen positive vurdering av hvordan de selv bidrar til utviklingsarbeid på egen skole. Det er disse rolleforståelsene, med fokus på systemutvikleren og støttespilleren, jeg her skal belyse nærmere i forhold til teorier om effektiv ledelse og lederes rolle i utviklingsprosesser i organisasjoner.

Møller understreker at de tre lederrollene kan være overlappende. Det innebærer at respondentene kan ta i bruk alle de tre rollene i ulik grad, avhengig av situasjon og samspill med omgivelsene. Rollene uttrykker imidlertid noe om både hva skolelederne er opptatt av og hva de gjør. Møller sammenfatter på bakgrunn av dette hva som kjennetegner en leder som i

større eller mindre grad tar i bruk de tre rollene, og som dermed i større eller mindre grad kan karakteriseres som henholdsvis systemutvikler, støttespiller eller inspirator.

Møllers analyse viser at de tre rektorrollene kan ses i lys av to dimensjoner, som gjenspeiler grad av individuell og kollektiv orientering. Støttespilleren kan i følge Møller sies å ha en stor grad av individuell orientering i sitt ledelsesarbeid, mens systemutvikleren i større grad er kollektivt orientert. Både støttespilleren og systemutvikleren er opptatt av å motivere sine medarbeidere, og begge korrelerer med rollen som inspirator. Alle tre lederrollene korrelerer med erfaringslæring som en viktig kilde til læring. Sterkest sammenheng på dette området finner man hos systemutvikleren og inspiratoren.

Møller viser hvordan de tre overlappende lederrollene kjennetegner rektorene som har deltatt i undersøkelsen. Rollene uttrykker både hva rektor gjør og hva de er opptatt av. Inspiratrollen oppleves som viktig uavhengig av om lederen har et kollektivt eller individuelt fokus. Forholdet mellom ytre og indre forutsetninger er også med på å påvirke lederens opplevelse og forståelse, og bidrar til valg av lederfokus. I forhold til medarbeiderrelasjoner opplever rektorene seg selv som innovative, målrettede og støttende ledere uavhengig av rolletilknytning forøvrig. 52% av rektorene, av disse flest kvinner, opplever seg i stor grad som gode ledere for sitt personale, og 48% beskriver seg selv som middels gode ledere.

Møller beskriver *støttespilleren* som en leder som er opptatt av å observere, veilede og gi støtte til enkeltlærere. Støttespilleren kjennetegnes av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom observasjon og veiledning, og utøver ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere. Rektor som støttespiller fokuserer i særskilt grad på å støtte medarbeidernes læring i form av observasjon av lærerens praksis og veiledning av lærere der elevenes læring står i sentrum. Samtidig viser undersøkelsen i følge Møller et generelt bilde av rektor som en beskjeden gjest i klasserommet og undervisningen med tanke på å observere og veilede lærerne i deres praksis. Vi ser imidlertid at 20% av skolelederne oppgir at de gjør dette, og at flere oppgir at de gjerne skulle hatt mer fokus på og tid til dette. Rektor som støttespiller oppgir i større grad enn de øvrige lederfokusene en opplevelse av administrativ handlingstvang. Dette innebærer en opplevelse av at arbeidsdagen består av mange rutineoppgaver som annet kontorpersonele kunne gjennomført, at arbeidet som skoleleder er blitt mer krevende og at rollen som

administrator tar mer tid enn ønskelig, i tillegg til at rektor ønsker seg mer tid til ivaretagelse av personalet.

Rektor som *systemutvikler* er i følge Møller opptatt av å tilrettelegge for strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. Systemskaperen fokuserer på utvikling av systemer som har til hensikt å gi best mulig vilkår for læring, som er skolens kjernevirksomhet.

Systemutvikleren er opptatt av elevinvolvering, og har et positivt syn på evaluering som verktøy for oppfølging av medarbeiderne og skoleutvikling. Systemutvikleren følger opp medarbeiderne systematisk, ansvarliggjør medarbeiderne og delegerer oppgaver. Rektor som systemutvikler er opptatt av å utvikle tillitsrelasjoner og legge tilrette for samarbeid og en praksis der man kan prøve og feile. Utvikling av felles fora for å bedre skolens læringsmiljø er et tiltak mange skoler har arbeidet systematisk med gjennom lokale forsøks- og omstillingsarbeid. Systemskaperen (og også inspiratoren) er opptatt av å tilrettelegge for planlegging og gjennomføring av undervisningen gjennom teamsamarbeid. Utvikling av en lærende kultur med fokus på kunnskapsutvikling og veiledning mellom de ansatte fremheves som sentralt. Over halvparten av skolelederne i undersøkelsen totalt, og så mange som 68% på barnetrinnet, oppgir at det tilrettelegges for kollegabasert veiledning på deres skole. Dette arbeidsfellesskapet mellom lærerne i skolen anses som en viktig arena for refleksjon, læring og organisasjonsutvikling. Kollektiv praksis knyttet til undervisningsarbeidet i skolen anses som en viktig ramme for organisasjonslæring og endring av skolens praksisformer.

Rektorrollen som *inspirator* innebærer vektlegging og opplevelse av egen evne til å inspirere sine medarbeidere til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis.

Inspiratoren har tro på at egen innsats betyr en forskjell for skolen i positiv forstand. Lederen involverer sine medarbeidere i beslutningsprosesser og oppmuntrer lærerne til å vurdere og revidere egen undervisningspraksis ved behov. Vi har også sett at inspiratoren er opptatt av erfaringslæring og planlegging gjennom teamsamarbeid. Møller anser inspiratorrollen som avgjørende i all lederutøvelse uavhengig av i hvilken grad man har et individuelt eller kollektivt fokus. Særlig i en tid der både samfunn og skole er i sterk utvikling og endring, anser Møller inspirasjon av medarbeiderne som en særlig viktig faktor i ledelsesarbeidet (Møller med flere 2006).

Både systemutvikleren og støttespilleren korrelerer med inspiratorrollen, noe som innebærer at begge er opptatt av å motivere sine medarbeidere. Også syn på erfaringslæring som en viktig kilde til læring korrelerer med alle de tre lederrollene, men størst sammenheng i forhold til dette finner man hos leder som inspirator og systemutvikler.

5. 1. 3. Sammenheng mellom lederrolle og bakgrunnsvariabler

Møller viser at lederrolle og grad av individuell eller kollektiv orientering i stor grad henger sammen med ulike bakgrunnsvariabler. Ledelsesfokus på strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer og en kollektiv orientering er mest utbredt på større skoler med ungdomstrinn eller videregående skoler, der rektor har sin utdanningsbakgrunn fra universitetet. Rollen som støttespiller utøves i større grad på mellomstore skoler med barnetrinn, der rektor har sin utdanningsbakgrunn fra lærerhøyskole. Det innebærer at både skoletype, størrelse og rektors utdanning har betydning for hvilken lederrolle rektor i størst grad identifiserer seg med. Forholdet mellom ytre vilkår og indre motsetninger påvirker lederens opplevelse og forståelse av lederutøvelse, og påvirker hvilket lederfokus de velger.

Møller med flere anser imidlertid de tre lederrollene som et analytisk verktøy og utgangspunkt for drøfting av hvilke ulike konsekvenser vektlegging av lederrolle kan få for utvikling av skolen som lærende organisasjon (Møller med flere 2006).

5. 2. Rektors roller i lys av ledelsesteoretiske perspektiver

Vi skal videre i dette kapittelet se nærmere på hvordan norske skolelederes oppfatninger om ledelse samsvarer med forskningsfeltet og innholdet i tidligere presentert ledelsesteori. Det presiseres at en slik sammenligning er basert på beskrivelser av de ulike lederrollene slik de er presentert i Møllers analyse og den anvendte ledelsesteorien. Det innebærer at de ulike lederrollene må anses som idealtyper basert på teoretiske og analytiske konstruksjoner relatert til avgrensede fokusområder, og at beskrivelsene således ikke er hverken uttømmende eller automatisk overførbare til virkeligheten. Overlapping mellom ulike lederroller forekommer.

En sammenligning mellom de ulike rektorrollene og idealtypene for lederadferd må på bakgrunn av dette tolkes med forsiktighet og forbehold.

Vi har tidligere sett at norske skoleledere i følge Møllers materiale kan defineres innenfor rammen av tre fokusområder for ledelse: leder som støttespiller, som systemskaper og som inspirator. Både støttespilleren og systemskaperen korrelerer med inspiratorrollen, som vektlegger evnen til å motivere og inspirere medarbeiderne som vesentlige lederoppgaver. Mens støttespilleren er opptatt av å støtte enkeltlærere i deres utvikling og utøver ledelse gjennom relasjoner knyttet til dette, er systemskaperen primært opptatt av å utvikle gode strukturer og systemer for å fremme læring i organisasjonen.

5. 2. 1. Yukls ledertaksonomi relatert til norske skolelederes oppfatninger av ledelse

Gary Yukl bygger i stor grad på Peter Senges systemteoretiske forståelse av læring i organisasjoner. Sentralt i dette perspektivet er en helhetlig tenkning og forståelse av organisasjonen som et organisk system der alle deler påvirker hverandre. Endring på et nivå vil påvirke andre deler og nivåer i systemet. Det innebærer at lederen må jobbe med flere nivåer parallelt dersom endrings- og utviklingsarbeidet skal lykkes. Det vises til fem grunnleggende disipliner, der systemtenkning er den overordnede komponenten som integrerer de øvrige fire: utvikling av en felles visjon, personlig mestring, avdekking og endring av mentale modeller og oppmuntring til gruppelæring. Disse er alle avgjørende for å skape en helhetlig læringsprosess i organisasjonen. Strukturer kan stå i veien for organisasjonslæring, og det forutsettes at det tilrettelegges strukturelt for erfaringsdeling og spredning av kunnskap og kompetanse. Senge fremhever lederens betydning for å fremme systemisk tenkning, ved å bidra til personlig mestring, endring av mentale modeller, utvikle felles visjoner og fremme gruppelæring. Samtidig som systemtenkning fremheves som en overordnet komponent, anser Senge i tillegg det relasjonelle aspektet i organisasjonen som viktig.

Yukl vektlegger betydningen av lederens ansvar for å skape og opprettholde prosesser som bidrar til læring og innovasjon, gjennom oppmuntring til utprøving og eksperimentering,

refleksjon, erfaringsdeling og kunnskapsspredning i organisasjonen. Organisasjoner kan bare lære når medlemmene lærer, og det må tilrettelegges for læring for både enkeltpersoner og grupper. Kulturendring anses som en sentral del av omstillingsarbeidet i forbindelse med utvikling av en lærende organisasjon.

Yukl anbefaler at leder arbeider parallelt med endring av både holdninger og roller i utviklingsprosesser. Ved omstillingsarbeid fokuseres det ofte på endring i forhold til en av komponentene, sjelden på begge deler. En holdningsorientert tilnærming innebærer endringer gjennom overbevisning, opplæringsprogrammer, teambyggende aktiviteter og kulturendringsprogrammer. Den rolleorienterte tilnærmingen innebærer endring av arbeidsroller, samhandlingsmønstre, arbeidsbetingelser og belønninger.

Det er mulig å se disse to tilnæringsmodellene som uttrykk for de ulike lederrollene i Møllers materiale, der den individuelt og mer kognitivt orienterte støttespilleren kan ses i sammenheng med den holdningsorienterte tilnærmingen, som vektlegger betydningen av å endre holdninger, kunnskap og innsikt hos den enkelte gjennom aktiviteter som støtter slike prosesser, mens den mer systemorienterte lederen vil fokusere på endring av roller gjennom utvikling av systemer for samhandling, arbeidsbetingelser og belønning. Samtidig ser vi at en holdningsorientering også innebærer teambyggende virksomhet og kulturendring, noe som henger sammen med et kollektivt fokus slik vi har sett kjennetegner systemutvikleren i Møllers materiale. Yukl mener imidlertid at begge disse to tilnærmingene er nødvendige i lederens arbeid med kulturendring i organisasjonen, og at de fungerer best når de brukes sammen på en gjensidig støttende måte.

Vi har tidligere sett at Yukl kategoriserer ulike typer lederadferd i fire kategorier (jfr. tabell 3.4). Disse fire kategoriene kan også ses i sammenheng med Møllers tre idealtyper for ledelse slik de fremkommer i skolelederundersøkelsen.

Tabell 5.1 Yukls taksonomi for lederadferd relatert til Møllers ledelsestypologi

Yukls taksonomi for lederadferd	Møllers ledertypologi
<p>Relasjonsorientert lederadferd: Leder etablerer nettverk og skaper gode relasjoner, løser konflikter og oppmuntrer til samarbeid, gir råd og veiledning i forhold til medarbeidernes faglige og personlige utvikling, er støttende, vennlig og omtenkstom ovenfor medarbeiderne.</p>	<p>Leder som støttespiller, individuelt fokus</p>
<p>Avgjørelsesorientert og informasjonsorientert lederadferd: Leder planlegger, lager strategier og koordinerer ressursene, analyserer problemer og implementerer løsninger, konsulterer medarbeiderne i forhold til beslutninger og delegerer både arbeidsoppgaver og ansvar for metode og resultater. Informerer om planer og strategier, kommuniserer rolleforventninger, gir direksjoner og ansvar, organiserer, evaluerer og gir tilbakemelding på prestasjoner.</p>	<p>Leders som systemskaper, kollektivt fokus</p>
<p>Influerende lederadferd: Leder motiverer og inspirerer, skaper entusiasme, anerkjenner og roser, belønner godt arbeid og gode resultater.</p>	<p>Leder som inspirator, bakteppe for støttespiller og systemskaper, mulig både individuelt og kollektivt orientert fokus</p>

Kilde: Forfatterens konstruksjon basert på Yukl (2002) og Møller med flere (2006)

Relasjonslederen i Yukls taksonomi oppfordrer i større grad til samarbeid mellom medarbeiderne enn det skolelederundersøkelsens støttespiller ser ut til å gjøre. I dette materialet er det den mer systemorienterte lederen som fokuserer på betydningen av systemer og strukturer for samarbeid. Hverken Yukl (2002) eller Martinsen (2005) er da heller referert til i rapporteringen fra skolelederundersøkelsen (Møller med flere 2006). Imidlertid ser vi at hovedtrekkene i de ulike rollene i Møller og hennes kollegers materiale og Yukls ledertaksonomi ser ut til å samsvare i forhold til de opplysningene vi har fra undersøkelsesmaterialet. Inspiratørrollen vet vi at både systemskaperen og støttespilleren vektlegger som utgangspunkt for sitt lederarbeid. Denne lederrollen, der motivasjon og inspirasjon av medarbeiderne står sentralt, ser vi også tillegges stor vekt i Yukls beskrivelse av den influerende lederen, og fokuset på lederens ansvar for å utarbeide og kommunisere en visjon og motivere medarbeiderne gjennom endringsprosessen og dens ulike faser.

5. 2. 2. Martinsens typologi over lederadferd i relasjon til norske skolelederes oppfatninger av ledelse.

Vi har tidligere i oppgaven sett at Martinsen videreutvikler de to tradisjonelle måtene å forstå ledelse på, beskrevet som henholdsvis hensynstagende og strukturskapende lederadferd, til fem kategorier for effektiv ledelse.

Den hensynstagende lederen er i henhold til Martinsen opptatt av å støtte, inkludere og utvikle medarbeiderne, mens den strukturorienterte lederen i større grad er opptatt av å rette fokuset mot mål og resultater, målformuleringer, belønnende adferd for målrettet adferd samt det å ta effektive beslutninger. Denne måten å dele inn og forstå lederadferd på, samsvarer i stor grad med fokusområdene til rektor som henholdsvis støttespiller og systemskaper slik de fremkommer i skolelederundersøkelsen. I følge Martinsen korrelerer begge disse lederadferdene med effektivitet. Grad av endringsorientering ser i tillegg ut til å være en sentral komponent. Med endringsorientering forstår Martinsen evne til å søke nyheter, løse problemer på nye måter, tenke strategisk, planlegge og åpne for kreativitet og inspirasjon. Dette anses som kjernen i all verdiskaping, og Martinsen understreker betydningen av at leder må rette sin adferd mot å stimulere nye ideer og prosjekter i organisasjonen.

Den endringsorienterte lederen i Martinsens materiale kan på bakgrunn av dette se ut til å ha klare likhetstrekk med inspiratoren i Møllers ledertypologi, som også er opptatt av å motivere og inspirere medarbeiderne til nytenkning og innovasjon. Denne lederkomponenten vet vi også danner et bakteppe for både støttespillerens og systemskaperens ledelsesorientering.

Martinsen skiller mellom transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. Sistnevnte knyttes ofte til endringsledelse. I følge Martinsen er transformasjonsledelse mer omfattende og griper mer inn i organisasjonen enn endringsledelse, selv om han anser endringsaspektet som en sentral komponent i forbindelse med ledereffektivitet. Karismatisk ledelse inngår som en komponent i transformasjonsledelse, som således inneholder komponenter av både endringsorientering og makt.

Transaksjonslederen utøver ledelse som en bytteprosess, der medarbeideren får ros og belønning for innsats og utført arbeid i tråd med lederens bestilling. Transformasjonslederen søker derimot å utvikle behov og egenskaper hos medarbeideren, slik at både motivasjon og prestasjon øker. Transformasjonsledelse øker i følge Martinsen medarbeidernes motivasjon og prestasjon i større grad enn transaksjonsledelse. Den transformasjonsorienterte lederen fungerer ofte som en trener, lærer eller mentor for medarbeiderne. Mens karismatiske ledere gjerne vil beholde medarbeiderne svake og mane til lojalitet, gir transformasjonslederen makt og myndighet til sine medarbeidere og fungerer som en rollemodell som stimulerer til innsats ved å stille spørsmål ved praksis, se nye sammenhenger og ved å være oppmerksom på den enkeltes behov for prestasjon og vekst. Lederen gir ros og belønning når det er grunnlag for det, overvåker aktivt medarbeidernes adferd og utøver tidlig inngripen ved uønsket adferd. Transformasjonslederen motiverer medarbeiderne til å prestere utover det de selv tror er mulig, og er mer støttende, utviklende, teambyggende og anerkjennende enn den karismatiske lederen. Undersøkelser underbygger i følge Martinsen sterke sammenhenger mellom karisma og transformasjonsledelse og ledereffektivitet, og i særlig grad når denne formen for ledelse knyttes opp mot evnen til å formulere og kommunisere en appellerende visjon.

Transformasjonsledelse ser slik Martinsen beskriver det ut til å ha mange fellestrekk med lederutøvelsen til den relasjonelt orienterte støttespilleren i Møllers materiale. Støttespilleren ser ut til å utøve transformasjonsledelse gjennom sitt fokus på å støtte og utvikle medarbeidernes behov og egenskaper, og sin funksjon som mentor, trener eller lærer gjennom sitt fokus på observasjon og veiledning av enkeltlærere. Ved å stå i direkte kontakt med den enkelte medarbeider øker også støttespilleren sin mulighet for å kunne rose positiv adferd, overvåke og sørge for tidlig inngripen i forhold til uønsket adferd. Samtidig kan man gjenkjenne komponenter fra systemskaperen i Martinsens beskrivelse av transformasjonsledelse, og da særlig i forhold til fokuset på teambygging. Dette elementet ser ut til å være mer i tråd med systemskaperens fokus på å lage strukturer for erfaringsdeling og samarbeid og er slik knyttet til et mer kollektivt orientert fokus, enn støttespillerens vektlegging av individuell veiledning og relasjoner til enkeltlærere. Samtidig inngår teambygging i Møllers beskrivelse av inspiratorrollen, som både støttespilleren og systemskaperen er influert av i sitt ledelsesarbeid. Også fokuset på å myndiggjøre medarbeiderne og delegere oppgaver og ansvar, kan se ut til å være mer i tråd med

systemskaperen slik Møller beskriver denne lederrollen. Imidlertid vet vi at rollene kan være overlappende, og at situasjonelle faktorer kan ha betydning for valg av lederidentitet i ulike situasjoner. Martinsen knytter også evnen til å skape og kommunisere en visjon som sentralt for effektivitet i henhold til transformasjons- og karismatisk ledelse, og integrerer på den måten også sentrale trekk ved leder som inspirator i Møllers materiale i denne forståelsesmodellen av lederadferd.

På bakgrunn av Martinsens beskrivelse ser det ut til at sentrale elementer i *transaksjonsledelse* kan relateres til den mer oppgaveorienterte lederen som er opptatt av mål og resultater, og som belønner medarbeiderens adferd og måloppnåelse knyttet til dette. Denne formen for ledelse er i følge Martinsen mindre effektiv enn transformasjonsledelse i forhold til både motivasjon og prestasjon hos medarbeiderne. Denne formen for ledelse ser også ut til å kunne fremme en form for tilpasning fremfor selvstendighet, kreativitet og innovasjon blandt medarbeiderne. Tilpasning fremfor utprøving og innovasjon kan, som vi har sett av organisasjonsteorier i kapittel 2, stå i direkte motsetning til sentrale kjennetegn på en lærende organisasjon. Tilpasning kan også ses i sammenheng med Argyris og Schöns forståelse av enkelkretslæring, som vi har sett er utilstrekkelig for å fremme læring og utvikling i organisasjonen.

Martinsen beskriver også en modell for *leder og medarbeiderutveksling*, der kvaliteten på relasjonen mellom disse står i fokus. Ledelse anses som en form for bytte eller utveksling mellom leder og medarbeider, og utvekslingen preges av gjensidig respekt, tillit og god kvalitet på relasjonen. I verdisyn og innhold ligner denne teorien på transformasjonsledelse. Relatert til Møllers typologi ser det ut til at rektorrollen som støttespiller kan samsvare med hovedinnholdet i denne teorien, gjennom sin relasjonelle og individuelt støttende ledelse. Martinsen finner at denne ledelsestilnærmingen viser sterk sammenheng mellom mål og ledereffektivitet, og særlig på området medarbeidertilfredshet knyttet til ledelsen og jobbtilfredshet. Det innebærer at kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider ser ut til å ha betydning for organisasjonen, dens ansatte og deres effektivitet.

Vi har tidligere sett at Martinsen finner at alle disse fire perspektivene på ledelse- ledertrekk, lederadferd, karisma- og relasjonsaspektet- viser god sammenheng med ledereffektivitet. Han

finner at hensynstagende og støttende ledelse sammen med relasjons- og transformasjonsaspektet har noe mer forklaringskraft enn den mer strukturfokuserte oppgave-, mål- og resultatorienterte lederen.

Martinsen videreutvikler den tradisjonelle inndelingen i oppgave- versus relasjonsorientering til fem kategorier for effektiv lederadferd. De fem kategoriene beskriver han som henholdsvis *medarbeiderorientering, oppgaveorientering, entreprenørskap, handlingsorientering og påvirkningskraft*. Disse korrelerer i følge Martinsen i stor grad med transformasjonsledelse, som vi tidligere har sett er nært knyttet til ledereffektivitet i Martinsens forskning. Martinsen har i tillegg utviklet et skjema for måling av lederadferd med fokus på utvikling.

Beskrivelsene i dette skjemaet er integrert i tabell 5. 2 nedenfor. Martinsens beskrivelse av de ulike formene for lederadferd kan videre ses i sammenheng med Møllers ledertypologi.

Tabell 5. 2 Møllers ledertypologi relatert til Martinsens oversikt over sentrale begrep og lederadferd

Begrep	Adferd	Møllers ledertypologi
Medarbeiderorientering/ relasjonsorientering (transformasjonsledelse)	Støttende ifht utvikling og mestringsopplevelser, oppmerksom mot medarbeiderne, lytter, tar seg tid, stimulerer til både samarbeid og selvstendighet, inspirerer den enkelte til økt innsats	Leder som støttespiller Relasjonsorientert, utøver ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere, følger opp og støtter medarbeidere gjennom observasjon og veiledning med elevens læring i sentrum, individuelt fokus, kognitivt orientert læringsfokus med vekt på individuell tilbakemelding og støtte som verktøy for den enkeltes læring og utvikling. Opplever stor grad av handlingstvang.
Oppgaveorientering (transaksjonsledelse)	Er målbevisst, følger opp, medarbeiderne ihht fastsatte mål, belønner og evaluerer	Leder som systemskaper Strukturorientert, tilrettelegger for medarbeidernes ledelsesinitiativ, skaper felles oppslutning, utfordrer personalet ved å stille høye forventninger, oppfordrer til samarbeid og en praksis med rom for å prøve og feile. Systematisk oppfølging av medarbeiderne, delegerer oppgaver, ansvarliggjør andre, ser positivt på bruk av evaluering og elevinvolvering. Kollektivt fokus med vekt på å utvikle systemer med gode vilkår for læring

Begrep	Adferd	Møllers ledertypologi
		som kjernevirksomhet, sosiokulturell læringorientering med vekt på deltagelse i læringsfellesskapet
Entreprenørskap/ endringsorientering (transformasjons- ledelse)	Tenker nytt, nyhetssøkende adferd, markedsorientering, lager planer og visjoner	Inspiratoren Evne til å inspirere medarbeiderne til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis. Ser erfaringslæring som en viktig kilde til læring. Overlapper med rektor som støttespiller og systemskaper.
Handlings- orientering/ problemløsning (transaksjonsledelse)	Selvstendighet, har integritet og står for det de mener, skaffer beslutningsgrunnlag til veie, styrke til konfrontasjon når nødvendig, tar opp vanskelige spørsmål med de ansatte, fokuserende, skiller mellom viktige og mindre viktige oppgaver	Leder som systemskaper (se beskrivelse ovenfor)
Påvirkningskraft/ innflytelses- orientering	Selvmarkerende adferd ifht egen posisjon, er taktisk og bygger allianser for å oppnå innflytelse til organisasjonenes beste, fokus på egen karriere eller organisasjonens behov, oppnår stor respekt, karisma	Ikke grunnlag for direkte sammenligning, evt trekk fra leder som systemskaper og inspirator.

Kilde: Forfatterens konstruksjon, basert på Martinsen (2005) og Møller med flere (2006)

Martinsen anser alle disse fem komponentene som sentrale i effektiv ledelse. En høy skår på områdene medarbeiderorientering, oppgaveorientering, entreprenørskap og handlingsorientering samt en middels skår på påvirkningskraft, viser i følge Martinsen størst sammenheng med effektiv ledelse.

Relatert til Møllers ledertypologi ser det ut til at den medarbeiderorienterte lederen har flere fellestrekk med rektor som støttespiller. Ledelse utøves gjennom nære relasjoner til medarbeiderne, der støtte, anerkjennelse og den enkelte medarbeideres utvikling står i fokus. Martinsens oppgaveorienterte leder viser fellestrekk med rektor som systemskaper, med fokus på tilrettelegging av gode strukturer i organisasjonen som virkemiddel for å fremme læring og utvikling, delegering, evaluering og mål- og resultatfokus. Inspiratortrollen korrelerer i stor

grad med entreprenøren til Martinsen, og vi vet at både støttespilleren og systemskaperen oppgir at de vektlegger denne lederorienteringen i sitt arbeid. Samtidig tillegger Martinsen også den medarbeiderorienterte lederen evne til å inspirere de ansatte.

Ut fra Martinsens beskrivelse kan det se ut til at den medarbeiderorienterte lederen i større grad er opptatt av å oppfordre til samarbeid som en del av medarbeiderutviklingen enn det leder som støttespiller i Møllers materiale er. Dette forholdet finner vi også i sammenstillingen mellom Yukls relasjonsorienterte leder og Møllers støttespiller. Det innebærer at leder som støttespiller i stor grad korrelerer med lederadferd knyttet til relasjons- og medarbeiderorientering i Yukl og Martinsens forskning, med unntak av fokuset på samarbeid, som i liten grad vektlegges av støttespilleren. Samarbeidsfokuset ser heller ikke ut til å være sentralt for den oppgaveorienterte lederen til Martinsen, mens vi vet at det kollektive aspektet knyttet til samarbeid fremkommer som vesentlig hos Møllers systemskaper. Samtidig vet vi at både støttespilleren og systemskaperen korrelerer med inspiratorrollen, som vektlegger teamarbeid og erfaringsdeling som en viktig kilde til læring, og at mange ledere i Møllers materiale veksler mellom ulike lederidentiteter avhengig av kontekst. Det innebærer at den relasjonsorienterte støttespilleren, med inspiratorrollen integrert i sin lederutøvelse, ser ut til å ha stor grad av felletrekk med Martinsens relasjonsorienterte leder. Systemskaperen kan relateres til Martinsens oppgaveorienterte leder, men har i større grad fokus på samarbeid og kollektive læringsprosesser. Martinsen understreker imidlertid at ledelse er et komplekst fenomen, der ikke bare lederen selv, men også andre rammefaktorer som situasjon og egenskaper hos medarbeidere har betydning.

Martinsens forskning viser som vi har sett tidligere at de mest effektive lederne fremstår som både oppgave- og relasjonsorienterte. Disse lederorienteringene ser ut til, med unntak av noen forskjeller som belyst ovenfor, å kunne relateres til leder som støttespiller og systemskaper i Møllers materiale. Vi ser at Martinsen tillegger den relasjonsorienterte lederen større grad av samarbeidsfokus enn støttespilleren i Møllers materiale. Summen av en rekke analyser tyder i følge Martinsen på at både oppgaveorientering og relasjonsorientering beskriver særlig sentrale sider ved leders adferd målt i forhold til ledereffektivitet. Samtidig viser forskning i følge Martinsen at den relasjonsorienterte lederen i noe større grad korrelerer med effektivitet enn den mer oppgaveorienterte lederen (Martinsen 2005). Relatert til Møllers ledertypologi

kan det på bakgrunn av dette se ut til at støttespillerens relasjonsorientering i noe større grad kan relateres til effektiv ledelse enn systemskaperens struktur- og oppgaveorientering.

5. 3. Oppsummering: Rektor som leder i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver

I skolen er det elevenes læring som er målet for driften. Ledelse i skolen må således ha fokus på i hvilken grad skolen og rektor som bedriftsleder lykkes med elevenes læringsresultater. En måte å forstå nøkkelen til elevenes læring ligger på ligger i utvikling av lærernes kompetanse og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) bygger i stor grad på organisasjonsteori basert på et sosiokulturelt læringsyn. Det kollektive aspektet løftes der frem som særlig sentralt for å utvikle organisasjonslæring. Vi har med henvisning til Argyris og Schön, Nonaka og Takeuchi, Senge og Dale sett at kjennetegnet på en lærende organisasjon handler om høy grad av kunnskapsutvikling og endringskompetanse gjennom erfaringsdeling, samhandling og refleksjon. Vi har med henvisning til Senge sett at systemperspektiv og helhetstenkning er overordnet for å lykkes med utviklingsarbeid i en lærende organisasjon. Jeg har redegjort for ledelsesteori knyttet til endringsprosesser, og med referanse til Yukl har vi sett hvordan ledere kan gjennomføre endringsprosesser og bidra til å påvirke organisasjonskulturen, noe som igjen har stor betydning for organisasjonens evne og vilje til å lære.

Martinsen både sammenfatter andres og gjennomfører egen forskning knyttet til ulike typer lederadferd og effektivitet, og viser hvordan man på bakgrunn av nyere forskning må revurdere oppfatningen av den oppgaverelaterte lederen som den mest effektive. Både oppgave- og relasjonsorientering anses som sentrale aspekter ved effektiv lederadferd, men i særlig grad relasjonsledelse. Effektivitet kan også knyttes til lederens evne til å skape og kommunisere en felles visjon i organisasjonen. Yukl og Martinsens beskrivelse av ulike typer lederadferd er videre sett i sammenheng med de tre lederrollene som fremkommer i Møllers analyse av Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006).

Vi har sett at skoleledere i Norge har ulik forståelse av lederskap og hvordan de som ledere i størst mulig grad kan tilrettelegge for læring og utvikling i personalet og organisasjonen som helhet. Møller viser at rektors lederforståelse kan relateres til rektorenes ulike læringssyn, der hovedskillet går mellom grad av individuell og kollektiv orientering. Vi har videre sett at to av ledertypologiene i Møllers analyse- rektor som systemskaper og støttespiller- kan ses i sammenheng med Yukls og Martinsens beskrivelser av ulike type lederadferd. Rektor som støttespiller samsvarer i stor grad med den relasjonsorienterte eller medarbeiderorienterte lederen i denne ledelsesteorien, med sitt fokus på ledelse gjennom relasjoner og individuell støtte og utvikling. Systemskaperen deler mange fellestrekk med den mer oppgaveorienterte, strukturskapende lederen. Begge disse lederrollene knyttes til effektivitet i forskningen som her er presentert. I henhold til teorier om lærende organisasjoner og de føringer som legges i Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004), er det grunn til å anta at den systemorienterte lederen med sitt kollektivt orienterte fokus i større grad enn støttespilleren samsvarer med de ledelsesidealene som fremkommer der. Systemskaperen i Møllers materiale fremkommer imidlertid som mer opptatt av strukturer som fremmer samarbeid og erfaringsdeling enn det som fremkommer av beskrivelsen av den oppgaveorienterte lederen i ledelsesteorien. Vi har samtidig sett at det både i Møllers analyse og Martinsens forskning fremkommer at ledelse er et komplekst fenomen som utøves i et samspill med omgivelsene, og at situasjonelle forhold spiller inn og bidrar til at ledere kan ha et ulikt lederfokus og bevege seg mellom ulike lederroller i ulike kontekster.

Med henvisning til Martinsen har vi imidlertid også sett at det på bakgrunn av nyere forskning er mulig å si noe om hvilke elementer i lederskap som gir best resultater. Martinsens analyse konkluderer med at ledere som er støttende og hensynstagende ovenfor sine medarbeidere, viser seg å oppnå bedre resultater enn mer målrettet og oppgaveorientert lederadferd. I den grad man kan måle effektivitet i forhold til måloppnåelse i skolen (her knyttet til elevenes læring), ser det på bakgrunn av nyere forskning ut til at den relasjons- og medarbeiderorienterte lederen, med parallell til rektor som støttespiller, i noe større grad enn den struktur- og oppgaveorienterte lederen, som på mange områder samsvarer med systemskaperen i Møllers materiale, kan relateres til ledereffektivitet. Samtidig vet vi at betydningen av samarbeid og erfaringsdeling fremheves som vesentlig i teorier om lærende organisasjoner. Dette er områder som vektlegges i større grad av den systemorienterte lederen

enn støttespilleren. Imidlertid er dette sentrale elementer også i Møllers beskrivelse av inspiratorrollen. Det innebærer at også støttespilleren ser betydningen av disse aspektene i utviklingsarbeidet. Avviket når det gjelder synet på betydningen av samarbeid kan allikvel indikere at man må være forsiktig med å fremstille støttespilleren som mer i tråd med effektiv ledelse enn systemskaperen, med mindre denne lederorienteringen også involverer samarbeidsprosesser som vesentlige elementer i kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Kapittel 6

Rektor som veileder i lys av skolelederundersøkelsen og teoretiske perspektiver

6. 1. Veiledning som utviklingsverktøy i organisasjoner

Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) stiller krav om at skolen må utvikle seg som lærende organisasjon. Sentralt i dette utviklingsarbeidet står personalets egen læring og kompetanseutvikling. Vi har sett at stortingsmeldingen understreker behovet for tydelig faglig og pedagogisk ledelse i skolen. Det påpekes at skolen må legge mer vekt på hvordan den ivaretar sin egen læring, og at skolelederen har et eksplisitt ansvar for å initiere og sikre kvalitetsutvikling i skolen og slik sørge for at elevene får de best mulige læringsbetingelser for sitt læringsarbeid. Det presiseres også at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et kraftfullt og tydelig lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Også innen ledelsesteorier tillegges lederen et stort ansvar for utvikling og læring i organisasjonen. Dialog, erfaringsdeling og refleksjon fremheves som sentrale elementer i kollektive lærings- og utviklingsprosesser. Vi har med henvisning til Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell sett at veiledning kan integrere flere av disse aspektene, at veiledning kan knyttes til kompetanseutvikling og at veiledning kan foregå både individuelt eller kollektivt i grupper. Dette perspektivet på veiledning får støtte av Unn Stålsett. Stålsett anser dialogen og refleksjonen som grunnleggende elementer i en lærende organisasjon, og oppfordrer til veiledning på alle nivåer i skolen som ledd i utviklingsarbeidet. Hun utleder en veiledningsmodell hun omtaler som en *dialektisk relasjons- og refleksjonsmodell for veiledning*. Dialektisk henger i følge Stålsett sammen med dialog, noe som innebærer samspill

mellom individer. Dette innebærer både dialogen mellom alle deltagerne i organisasjonen, i forhold til omverdenen og i forhold til de oppgaver som skal løses. Stålsett anser at et av de fremste kjennetegnene på en lærende organisasjon er at ny kunnskap og nye ferdigheter utvikles i samarbeidende praksisfelleskap. Kunnskap vokser jo mer man deler. På bakgrunn av dette anser hun særlig læring i samarbeidsgrupper i det daglige arbeidet på den enkelte arbeidsplass som særlig betydningsfullt for utviklingsarbeidet i skolen (Stålsett 2006).

I dette kapittelet skal jeg belyse nærmere hvordan norske skoleledere i henhold til Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006) ser på veiledning som utviklingsverktøy, hvordan de opplever sin rolle i forhold til veiledning av personalet, og hvordan dette samsvarer med teorier knyttet til veiledning. Jeg vil deretter drøfte handlings- og refleksjonsmodellen for veiledning i et individuelt og kollektivt perspektiv i forhold til teori om lærende organisasjoner.

Vi har tidligere i oppgavens kapittel 2 sett at ulike retninger innen pedagogisk teori har ulikt fokus på omgivelsenes betydning for individets læring. Kognitiv teori er opptatt av omgivelsene kun i den grad de støtter opp under individets læring, mens et sosiokulturelt læringssyn ser konteksten og den sosiale samhandlingen som det grunnleggende utgangspunktet for at læring skal finne sted. Læring skapes i denne kollektive prosessen.

« Kognitive syn legg vekt på den individuelle (autonome) lærande, læring som kunnskapstileigning og kognitive ferdigheter som overførbare. Sosiokulturelle syn fokuserer på læring som ein kollektiv deltakande prosess med vekt på kontekst og interaksjon» (Dysthe 2001: 119).

I følge Olga Dysthe vil valg av teoretisk grunnsyn på læring få pedagogiske konsekvenser, og således ha betydning for elevenes og lærerens læring i skolen (2001: 103). Resultatene fra skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006) viser at rektors syn på læring og ledelse kan ha betydning for hvordan rektor ser på og tilrettelegger for veiledning, noe som igjen kan ha betydning for personalets læring og utvikling.

6. 2. Veiledning i forbindelse med rektors rolle som støttespiller eller systemskaper

Vi har i presentasjonen av Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller med flere 2006) sett at norske rektorer i stor grad oppgir at de ser på erfaringslæring og veiledning som en viktig kilde til kompetanseutvikling for lærerne i skolen. Imidlertid fremkommer det noen ulikheter i forhold til hvilken form for veiledning rektorene i størst grad oppgir å tilrettelegge for.

Møllers analyse viser at de tre rektorrollene kan ses i lys av to dimensjoner, som gjenspeiler grad av individuell og kollektiv orientering. Møller har undersøkt rektorenes syn på sentrale læringskilder for kompetanseutvikling av personalet. Personlig refleksjon over egen praksis oppfattes generelt som den viktigste kilde til egen læring og utvikling uavhengig av rolletilhørighet forøvrig. Deretter kommer samtaler og diskusjoner med kollegaer og observasjoner av kollegaer (Møller med flere 2006). Vi har sett at disse elementene i stor grad er i samsvar med sentrale organisasjonsteoretiske perspektiver på forutsetninger for utvikling av en lærende organisasjon.

20% av skolelederne i skolelederundersøkelsen oppgir at de personlig tar seg tid til å veilede lærerne. Dette er ledere som i Møllers materiale kategoriseres som *støttespillere*.

Støttespilleren er opptatt av å observere, veilede og gi støtte til enkeltlærere. Rektor som støttespiller er i særskilt grad opptatt av å følge opp og støtte medarbeidernes læring i form av observasjon av lærerens praksis og veiledning av lærere der elevenes læring står i sentrum.

Støttespilleren kjennetegnes av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom observasjon og veiledning av enkeltlærere, og å utøve ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere.

Samtidig viser undersøkelsen et generelt bilde av rektor som en beskjeden gjest i klasserommet med tanke på å observere og veilede lærerne i deres praksis (Møller med flere 2006).

Rektor som systemutvikler er i følge Møller opptatt av å tilrettelegge for strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. Systemskaperen er fokusert på utvikling av systemer som har til hensikt å gi best mulig vilkår for læring, som jo er skolens kjernevirksomhet.

Systemutvikleren har dessuten fokus på å følge opp medarbeiderne systematisk,

ansvarliggjøre medarbeiderne og delegere oppgaver. Leder som systemutvikler er opptatt av å utvikle tillitsrelasjoner og legge tilrette for både samarbeid og en praksis der man kan prøve og feile. Utvikling av felles fora for å bedre skolens læringsmiljø er et tiltak mange skoler har arbeidet systematisk med gjennom lokalt forsøks- og omstillingsarbeid. Systemskaperen er opptatt av å tilrettelegge for planlegging og gjennomføring av undervisningen gjennom teamsamarbeid. Særlig utvikling av en lærende kultur med fokus på kunnskapsutvikling og veiledning mellom de ansatte fremheves som sentralt. Over halvparten av skolelederne, og så mye som 68% på barnetrinnet, oppgir at det tilrettelegges for kollegabasert veiledning på deres skole. Dette arbeidsfellesskapet mellom lærerne i skolen utgjør som vi har sett tidligere en viktig arena for refleksjon, læring og organisasjonsutvikling. Kollektiv praksis knyttet til undervisningsarbeidet i skolen danner også en ramme for organisasjonslæring og endring av skolens praksisformer (Møller med flere 2006).

På bakgrunn av Møllers analyse av de ulike lederrollene, er det naturlig å tenke seg at rektor som støttespiller og relasjonsbygger representerer et kognitivt orientert læringsyn, med sitt fokus på individuell veiledning som hjelp og støtte til realisering av individuelle læringsprosesser i lærerkollegiet. Systemskaperen representerer på den andre siden et sosiokulturelt perspektiv på læring med sitt kollektive fokus, der individets samhandling med andre anses å danne grunnlaget for læring og utvikling.

Jeg har tidligere redegjort for Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell for veiledning. Veiledningsmodellen har som utgangspunkt at endring av adferd skjer gjennom dialog og refleksjon over handling. Med endret innsikt som følge av dette endres også den enkeltes praktiske yrkest teori; summen av de ulike forståelsesmodeller som ligger til grunn for og påvirker all handling. Veiledningens mål er utvikling og læring gjennom dialog, erfaringsdeling og refleksjon over egen praktisk yrkest teori. Vi har også sett at veiledningen kan foregå både individuelt og kollektivt, og at den kan også bidra til å avdekke og endre organisasjonskultur i form av normer, uskrevne regler og rutiner for handling også på et kollektivt organisasjonsnivå.

6. 3. Handlings- og refleksjonsmodellen i lys av organisasjonsteoretiske begreper

Vi har sett at Handal og Lauvås' veiledningsmodell kan anvendes i både individuell og kollektivt basert veiledning. I denne strategien vektlegges utvikling gjennom refleksjon over handling og utforskning av det Handal og Lauvås betegner som lærerens praktiske yrkesteori. Veileder eller også veiledningsgruppen når det gjelder kollegaveiledning, skal bistå læreren i utviklingen av egen forståelse og yrkesteoretiske begrunnelser for handling. Praksistrekanten, med ulike nivåer for handling, teoretiske og etiske begrunnelser for handling, inngår i samtalene og bidrar til å holde fokuset på refleksjon rundt undervisningen. Formålet med veiledningen er ikke nødvendigvis synlig endring av adferd, men en utvidet innsikt og forståelse. Veileder har ingen ekspertrolle og definisjonsmakt, men skal hjelpe og bistå læreren i denne utviklingsprosessen. Vi har sett at bruk av kollegaveiledning kan bidra til å synliggjøre og artikulere ikke bare den individuelle læreres praktisk yrkesteori, men også skolekoden i virksomheten. Denne kan beskrives som en kollektiv form for praksisteori, og forstås som et sett med innforståtte, uartikulerte rutiner, normer eller regler for god undervisningspraksis som utvikler seg i et kollegamiljø over tid. Disse kan både utfordres og utvikles gjennom bevisstgjøring, artikulering og drøfting i kollegaveiledningsgrupper. Med kollegaveiledning forstår Lauvås et kollegialt forum for refleksjon over praksis som gir støtte til egen utvikling, et frirom for kollektiv utvikling av praksis, teori og verdier i pedagogisk praksis. Kollegaveiledning kan bidra til både individuell og kollektiv utvikling, gjennom sitt fokus på praksisteori og skolekode. Veiledningen kan bidra til å artikulere og analysere pedagogisk praksis, kunnskap og verdigrunnlag. Målet for veiledningen er ikke enighet mellom deltagerne, det er refleksjonen i seg selv som i følge Lauvås er det sentrale (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003).

Norske skolelederes syn på veiledning ser i følge resultatene fra skolelederundersøkelsen ut til å henge sammen med rektorenes syn på læring og lederskap. Mens støttespilleren er opptatt av å pleie individuelle relasjoner til enkeltlærere og støtte deres utvikling gjennom veiledning og observasjoner i klasserommet, er systemskaperen opptatt av å skape gode strukturer som fremmer erfaringsdeling og samarbeid, og tilrettelegge for kollegaveiledning. Rektor syn på læring og ledelse ser på bakgrunn av dette ut til å ha betydning for hvordan rektor

tilrettelegger for veiledning av personalet i skolen. Dette fremkommer ved at rektor som støttespiller oppgir å ha et individrettet fokus på veiledning, mens systemskaperen i større grad tilrettelegger for kollegaveiledning. Er det også slik at rektors syn på veiledning har betydning for organisasjonslæringen? Jeg skal videre i kapitlet se handlings- og refleksjonsmodellen for veiledning i lys av teorier om lærende organisasjoner.

6. 4. Veiledning som kilde til læring og utvikling på individ- og organisasjonsnivå

Vi har tidligere i oppgaven sett at all organisatorisk læring er basert på at individene i organisasjonen lærer. Innsikt i individuelle læringsprosesser er derfor sentralt for å kunne sette medlemmene i en organisasjon i stand til å lære. Samtidig har vi sett at individuelle læringsteorier ikke er tilstrekkelige for å forstå og forklare kunnskapsutvikling i organisasjoner. For at organisasjonen skal lære kreves det at flere medlemmer lærer noe. Organisasjonslæring skjer i overgangen fra individuell til kollektiv læring, fra lærende individ til lærende organisasjon. Teorier om lærende organisasjoner legger også stor vekt på organisasjonens evne til kritisk refleksjon. Alt som læres er ikke like verdifullt. For at organisasjoner skal være bærekraftige, må de tilrettelegge for den verdifulle læringen.

6. 4. 1. Veiledning som verktøy for å utvikle ulike læringsformer i organisasjonen

Vi har sett at Argyris og Schön skiller mellom ulike nivåer og ulike former for læring. Enkelkretslæring innebærer at organisasjonene er i stand til å oppdage feil og justere adferden på bakgrunn av dette for å nå de oppsatte mål. Dobbelkretslæring er mer kompleks. Ved dobbelkretslæring stilles det også spørsmål til etablert praksis, og det reflekteres kritisk rundt handlingsmønstre og de bruksteorier som ligger til grunn for disse. En hovedforskjell mellom enkel- og dobbelkretslæring ligger i evnen og viljen til å konstant vurdere og evaluere de valg man tar i åpen diskusjon med andre. Argyris og Schön definerer også et tredje nivå for læring, deuterolæring. Med denne formen for læring er ikke organisasjonen bare i stand til å endre

mål, adferd og handling, den har lært seg å lære og anvende kunnskapen, og er i kontinuerlig endring og utvikling.

Vi har sett at Argyris og Schön anser læring som en kompleks interaksjon mellom læring på individnivå og organisasjonsnivå. Læring mellom samhandlende individer er essensiell for organisasjonslæring. Dette påvirker igjen den individuelle læringen. Individuell læring i arbeidslivet fører ikke automatisk til organisasjonslæring. I følge Argyris og Schön kan individuelle undersøkelser bli organisasjonsmessige dersom de har et felles skjæringspunkt. Dette forutsetter at organisasjonen tilrettelegger strukturelt for å realisere organisasjonslæring, ved å skape arenaer og møteplasser for utveksling av erfaringer. Dersom kunnskapen bare finnes hos enkeltindividet, går den tapt for organisasjonen dersom denne personen slutter. Tilrettelegging for og aktiv bruk av veiledning med to eller flere deltagere, kan være en måte å skape slike møteplasser i organisasjonen på.

I følge Argyris og Schöns forståelse kan individuell veiledning fremme læring i organisasjonen ved at individet lærer og utvikler seg. Vi har sett at individuell læring er en sentral komponent i all organisasjonslæring, da denne finner sted i møtet mellom individuell og kollektiv læring. Enhver form for læring i organisasjoner innebærer at menneskene i organisasjoner lærer. Utvikling av lærernes kompetanse er sentralt i utviklingen av lærende organisasjoner. Gjennom observasjon og veiledningssamtaler med den enkelte lærer, kan veileder bidra til å støtte den enkelte lærerens utvikling og fremtidige handlingsreportoar for god undervisningspraksis. At lærerne utvikler sin kompetanse, fører dermed til mer læring i organisasjonen. Det fører derimot ikke nødvendigvis til organisasjonslæring. Individuell veiledning ser ut til å kunne bidra til å fremme en individuell form for det Argyris og Schön omtaler som enkel- og dobbelkretslæring. Personen er i stand til å endre adferd og mål, og til å stille spørsmål ved og reflektere rundt praksis og forhold som ligger til bakgrunn for denne. En av de viktigste forskjellene mellom enkelkrets og dobbelkretslæring kan anses som individets evne og vilje til konstant å vurdere og evaluere egen handlinger. Veileders rolle er å bidra i denne prosessen. Vi har med Handal og Lauvås sett at veiledningen må inneholde en balanse mellom støtte og utfordring. Veileder må tilrettelegge for Piagets begrep *akkomoderende læring*, som innebærer endring av tidligere forståelse og konstruksjon av nye kunnskaps- og forståelsesmodeller, fremfor *assimilativ læring*, som i større grad handler om

en tilpasning av nyerhvervet til eksisterende kunnskap. Disse begrepene kan i noen grad relateres til Argyris og Schøns begreper om enkel- og dobbelkretslæring. Veiledningen kan på bakgrunn av dette støtte enkeltlærere i deres utvikling av akkomoderende læring, og evne til dobbelkretslæring gjennom refleksjon og analyse som grunnlag for endring av tanke- og handlingsmodeller.

Individuell læring fører imidlertid ikke automatisk til organisasjonslæring. For at individuell læring skal bli organisasjonslæring, må individuell læring i organisasjonen kobles sammen på en slik måte at den danner grunnlag for endring av adferd på et kollektivt nivå i organisasjonen. I følge Argyris og Schön kan organisasjonslæring først realiseres dersom det strukturelt er tilrettelagt for møteplasser for erfaringsutveksling i organisasjonen, der refleksjoner og erfaringer kommuniseres kollektivt. Vi har sett at kollegaveiledning kan være en slik arena. Kollegaveiledning kan gi rom for refleksjon over og utvikling ikke bare av den enkelte lærers praktiske yrkest teori, men også av den ofte ubevisste og uartikulerte kollektive varianten av denne, skolekoden. Erfaringsdeling og samhandling gir mulighet for organisasjonslæring og endring av også en kollektiv forståelse og praksis, i tillegg til den individuelle. Kollegaveiledning kan på bakgrunn av dette bidra til å realisere både individuell og kollektiv læring, og dermed organisasjonslæring i form av både enkelkrets og dobbelkretslæring.

Samtidig har vi sett at organisasjoner i henhold til Argyris og Schön bør tilstrebe en læring som går utover det å kunne endre seg ved behov. Den må gå inn i en tilstand der det er naturlig å kontinuerlig reflektere kritisk over egen praksis og virksomhet, den må utvikle en kultur for læring. En læringskultur preget av et kollektivt fokus på og kontinuerlig kritisk refleksjon rundt praksis, med endring og utvikling av såvel individuell som kollektiv praksisteori som formål, kan bidra til å utvikle organisasjonen som profesjonell læringsorganisasjon, noe som innebærer at organisasjonen utvikler sin evne til deuterolæring, sin evne til «å lære å lære». I følge Argyris og Schön er evne til og utvikling av deuterolæring helt grunnleggende for en bærekraftig organisasjon.

Det ser på bakgrunn av dette ut til et kollektivt veiledningsfokus er mer i tråd med Argyris og Schøns forståelse av hvilken type læring som i størst grad fremmer organisasjonslæring og

utvikling av en lærende organisasjon. Individuell veiledning med læring som mål inngår som en vesentlig komponent i, men er ikke tilstrekkelig for, utvikling av organisasjonslæring. Derimot kan kollektiv refleksjon og samhandling bidra til å fremme både individuell og kollektiv læring, og bidra til å styrke virksomheten som lærende organisasjon med evne til deuterolæring.

Argyris og Schön er samtidig opptatt av at de relasjonelle betingelsene i organisasjonen er like viktige som de strukturelle. Organisasjonens læringssystem består av både strukturelle og adferdsmessige forhold som til sammen kan hemme eller fremme organisasjonslæring. I følge Argyris og Schön er de strukturelle forholdene en forutsetning for de adferdsmessige, som omhandler kvaliteter, meninger og følelser som betinger interaksjonsmønstre blandt de ansatte.

Vi skal videre se nærmere på individuell og kollektiv veiledning relatert til Peter Senges forståelse av systemtenkning som grunnlag for organisasjoners evne til å lære og utvikle seg.

6. 4. 2. Veiledning som verktøy for utvikling av systemtenkning

Vi har tidligere sett at Peter Senge forstår en lærende organisasjon som en organisasjon som vektlegger kontinuerlig læring, både kollektivt og individuelt. Han forstår læring som en forventningsbasert prosess, preget av intensjon mer enn reaksjon. Dette står i kontrast til Handal og Lauvås' modell, som har blitt kritisert for å fokusere for mye på fortidig handling fremfor fremtidig utvikling i sin veiledningsmodell (Gjems 2003).

I følge Senge kjennetegnes lærende organisasjoner av evnen til å endre tankerammer og innta nye perspektiver. Organisasjonens evne til konstruktive løsninger i møte med nye utfordringer avhenger av at man kan tre ut av den etablerte praksisen og se situasjonen fra et nytt perspektiv. Et mangfold av løsninger på små og store problemer er nødvendig og viktig for alle organisasjoner. Vi har tidligere sett at Senge har utviklet fem disipliner han anser for grunnleggende i en lærende organisasjon. Disse fem disiplinene definerer han som *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og gruppelæring*. Sammen er disse disiplinene avgjørende for å realisere helhetlige læringsprosesser i

organisasjonen. Aktiv deltagelse i hele personalet og deling av kompetanse er sentralt i Senges visjon om en skapende, kollektiv læring med organisasjonen som utgangspunkt. I følge Senge må organisasjoner som skal lykkes i fremtiden evne å utnytte potensialet som ligger i å mobilisere hele personalet i virksomheten. Alle Senges disipliner kan således ses på som kollektivt forankret.

Kollegaveiledning kan være en arena for å utvikle helhetstenkning i organisasjonen gjennom disse fem disiplinene. *Gruppelæring* i form av kollegaveiledning kan være en arena der erfaringsutveksling og dialog bidrar til felles utvikling og styrker organisasjonens evne til systemisk tenkning, og til å se sammenhenger mellom deler og helhet. Det kan også være en arena for bevisstgjøring, endring og utvikling av det Senge omtaler som *mentale modeller*. Disse kan forstås som ubevisste oppfatninger, innforståtte holdninger, uskrevne normer og regler for ulik praksis, og må i følge Senge avdekkes for ikke å hindre utvikling. Senges begrep om mentale modeller kan ses i sammenheng med Handal og Lauvås' begreper praksisteori og skolekode. Gjennom refleksjon rundt, artikulering av og bevissthet rundt våre handlinger kan vi bedre avdekke og forstå ulike forhold som ligger til grunn for disse, for så å kunne endre og utvikle disse forståelsesmodellene. Kollegaveiledning i grupper kan være en arena for å avdekke og endre mentale modeller på individ- og organisasjonsnivå.

Også Senge fremhever, som Handal og Lauvås, betydningen av et godt klima preget av tillit mellom medlemmene for at gruppelæringen skal virke etter hensikten. Senge påpeker også betydningen av å utvikle en felles fremtidsrettet *visjon* i organisasjonen. Han fremhever betydningen av involvering av personalet i utviklingsarbeidet for å lykkes. Arbeidet med utvikling av en felles visjon kan også finne sted i fellesskap innen et kollegaveiledningsforum.

Handal og Lauvås har blitt kritisert for å være fortidsorientert fremfor fremtidsorientert, og at perspektivet står i motsetning til Senges systemtenkning med fokus på fremtid (Gjems 2003). Handlings- og refleksjonmodellen kan imidlertid også sies å ha et fremtidsfokus selv om utgangspunktet for endring ligger i fortidig handling og refleksjon rundt teorien og de forståelsesmodeller som ligger til grunn for denne. Målet for veiledningen er endret innsikt og forståelse, som igjen skal bidra til et nytt og endret handlingsgrunnlag. Slik sett peker også denne veiledningsstrategien fremover. Dette fremkommer ikke minst i forhold til

kollegaveiledning, der refleksjon rundt og artikulering av skolekode i form av uskrevne normer og regler har endring og utvikling av disse som formål.

Vi har sett at Senges systemteoretiske utgangspunkt innebærer at alle deler påvirker helheten, og at således alle de fem disiplinene er vesentlige for å utvikle organisasjonslæring. Blandt de fem grunnleggende disiplinene i Senges forståelse av en lærende organisasjon finner vi også begrepet *personlig mestring*. Høy grad av personlig mestring bidrar i følge Senge til videreutvikling, og kan fremme en kontinuerlig lærende tilstand i individet. Det innebærer at en forutsetning for å lykkes med utvikling av skolen som lærende organisasjon også handler om å utvikle den enkeltes evne og vilje til å lære. Individuell støtte og veiledning av enkeltlærere kan bidra til dette, med sitt utgangspunkt i samtale om, refleksjon rundt og utvikling av den enkeltes pedagogiske forståelse og handling. Individuell veiledning kan på bakgrunn av dette trolig bidra til utvikling av personlig mestring og endring av individuelle mentale modeller, som begge er sentrale komponenter i utviklingen av en lærende organisasjon i henhold til Senge. Samtidig er ikke utvikling av den enkelte lærers kompetanse gjennom personlig mestring og avdekking av mentale modeller tilstrekkelig for å utvikle organisasjonslæring.

Systemtenkning forutsetter, med sitt fokus på sammenhengen mellom deler og helhet, at perspektivet utvides fra det individuelle til det kollektive, og at kollegafellesskapet må integreres i arbeidet med utvikling av organisasjonsutvikling. Også personlig mestring og avdekking av mentale modeller må ses i et helhetlig og kollektivt perspektiv. Mentale modeller eksisterer ikke bare i individet, men kan også ses i sammenheng med begrepet skolekode, som uttrykk for en form for kollektiv praksisteori eller uskrevne normer og rutiner i en spesifikk organisasjonskultur. I følge Senge kan nye kollektive modeller konstrueres gjennom samhandling og kollektiv refleksjon. En bevisstgjøring og endring av disse modellene eller denne kulturen må derfor foregå kollektivt. Med henvisning til Lauvås har vi sett at kollegaveiledning kan være en fruktbar arena for dette arbeidet (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003).

6. 4. 3. Veiledning som verktøy for artikulering og eksterialisering av taus kunnskap

I følge Nonaka og Takeuchi handler organisatorisk læring om mer enn organisasjonenes evne til å innhente og bearbeide informasjon. Den viktigste utfordringen for å fremme læring i organisasjoner ligger i å frigjøre og artikulere den kompetansen organisasjonen allerede er i besittelse av, den tause kunnskapen medarbeiderne i organisasjonen har ervervet gjennom egen erfaring. Denne må gjøres tilgjengelig for flere, slik at den kan testes ut og nyttiggjøres av alle i organisasjonen. Taus kunnskap må mobiliseres og omformes. De ser på eksplisitt kunnskap som en kontrast til taus kunnskap. Denne er ofte nedfelt skriftlig og satt i system i form av rutiner, strukturer og prosedyrer. På bakgrunn av disse formene for kunnskap og formidlingen av disse i organisasjoner, har Nonaka og Takeuchi utviklet en modell som beskriver fire former for læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik 2005). Disse fire formene som er nærmere beskrevet i kapittel 2, omhandler *sosialisering, kombinerer, eksterialisering og internalisering*.

Nonaka og Takeuchi forutsetter at sosialisering og kombinerer foregår i alle organisasjoner. Eksterialisering og internalisering anses som de mest effektive i forhold til organisasjonslæring. Det er innenfor disse formene ny kunnskap utvikles og tas i bruk. Ved å fremme disse to formene for læring kan man oppnå en læringsspiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre gjensidig.

Handal og Lauvås sitt begrep om *praksisteori* kan relateres til Nonaka og Takeuchis forståelse av taus kunnskap. Handal og Lauvås vektlegger den enkelte læreres praksisteori som et sentralt utgangspunkt for veiledningen, da det er denne som ligger til grunn for all handling. Ved refleksjon rundt egen handling i veiledningssamtalene, utforskes og bevisstgjøres den forståelsesmodellen som ligger til grunn for egen handling. Et av kjennetegnene på praksisteori er at den ofte er implisitt, ubevisst og uuttalt. Ved begrunnelse for handling og utdyping av de forståelsesmodeller som ligger til grunn for vår handling i veiledningen, gjøres deler av innholdet i vår praksisteori eksplisitt for oss. Dette er i tråd med Nonaka og Takeuchis fokus på artikulering av taus kunnskap som sentralt for læring og utvikling.

Samtidig ser vi at Nonaka og Takeuchi vektlegger betydningen av at taus kunnskap må eksternaliseres i et fellesskap. Det er ikke tilstrekkelig for organisasjonslæring at det enkelte individ bevisstgjøres sin egen tause kunnskap, den må artikuleres og gjøres kjent for kollegaer i organisasjonen. Gjennom dette kan medlemmene i organisasjonen utfordre hverandres mentale modeller, noe som er viktig i en lærende organisasjon. Eksternalisering av kunnskap kan realiseres gjennom team- og gruppesamarbeid, også i form av kollegaveiledning.

Vi har tidligere sett at kollegaveiledning kan danne en ramme for erfaringsdeling, utforskning, avdekking og endring av praksisteori og skolekode. Artikulering av taus kunnskap i et fellesskap kan bidra til å utfordre og endre de mentale modeller som til enhver tid ligger bak våre handlinger. Kollegaveiledning kan således bidra til å omforme taus kunnskap til eksplisitt. Dersom ny innsikt på bakgrunn av dette bidrar til endring av planer eller rutiner i virksomheten, kan man også si at veiledningen bidrar til å transformere eksplisitt kunnskap til taus. Et samspill mellom disse formene for kunnskap er i henhold til Nonaka og Takeuchi gunstig for utvikling av organisasjonslæring. Veien fra individuell læring til ny organisatorisk praksis kan i følge Nonaka og Takeuchi være lang, og det er sentralt at organisasjonen også anvender ny kunnskap, det er ikke tilstrekkelig å bare ha tilgang på den. Leder må ha individet i fokus, men samtidig sørge for kollektiv dynamikk i kunnskapsspiralen. Å ta ny kunnskap i bruk i et arbeidsfellesskap krever en form for tilpasning og oversettelse. Dette behovet for oversettelse er noe mindre når læresituasjonen ligner hverdagsituasjonen, for eksempel den læringen som skjer gjennom samhandling i et praksisfellesskap. Kunnskapen er da allerede situert, nedfelt i fellesskapet og integrert i samhandlingen. For å fremme organisasjonslæring, må kunnskap videre utvikles gjennom utprøving og teoretisk refleksjon, samtidig som teori må utvikles i retning av faktisk handling. Organisasjonen må utformes slik at den evner å kontinuerlig skape og utnytte kunnskap i en roterende prosess. Refleksjon rundt de handlinger som foretas er da helt sentralt.

I følge Lauvås er det også andre årsaker til nødvendigheten av å frigjøre taus kunnskap. Lærerne besitter en unik kompetanse, basert på utdanning og teori, men også egne og andres erfaringer gjennom mange år. Denne kunnskapen er ofte ubevisst for en selv. Lauvås mener det er nødvendig å synliggjøre og konkretisere denne kunnskapen, også av hensyn til det

stadig økende presset på lærerrollen fra samfunnet utad (Lauvås 1994 i Blandingskompendium 2003).

Handlings- og refleksjonsmodellen, med fokus på kollegaveiledning som metode, ser på bakgrunn av dette ut til å kunne bidra til å fremme utvikling i Nonaka og Takeuchis forståelse av organisasjonslæring, ved å bidra til økt eksternalisering og internalisering av kunnskap i virksomheten. Individuell veiledning vil kunne bidra til å bevisstgjøre den enkelte i forhold til hvilke forståelsesmodeller som ligger til grunn for ulike handlinger. Samtidig bidrar ikke individuell veiledning i henhold til dette perspektivet til å øke organisasjonslæringen, med mindre den kommuniseres og gjøres til gjenstand for analyse i et kollegafelleskap.

6. 4. 4. Veiledning som verktøy for utvikling av skolen som en profesjonell læringsorganisasjon

Lærerkollegiumets profesjonalitet er i følge Dale avgjørende for kvaliteten i skolen som lærende organisasjon. Profesjonelle organisasjoner er i følge Dale opptatt av å skape og anvende, ikke bare formidle kunnskap. Organisasjonsdidaktikk handler derfor om å sikre både individuell og kollektiv læring i organisasjonen. Dale forstår organisasjonslæring som organisasjonens produksjon av kunnskap om seg selv. Han skiller mellom begrepene *erfaringslæring*, som han definerer som en form for systematisert arbeidserfaring i organisasjonen som kan bidra til å danne grunnlag for organisasjonslæring, og *læringserfaring*. Læringserfaring handler om tilrettelagte læreprosesser i organisasjonen, og ved å knytte disse til det kollektive «vi'et» utvikler man organisasjonslæring. Høy kvalitet forutsetter handlingsrefleksjon i hele organisasjonen. Kollektiv læring kan oppnås ved å utvikle sosiale systemer som reflekterer over egne læringssystemer. Å utvikle kollektiv selvrefleksjon på individuell læring fører til refleksivitet. Utprøving og evaluering av praksis er nødvendig for, og må føre til, endring av praksis. Medlemmene i en profesjonell læringsorganisasjon må drøfte pedagogikk og didaktikk, og felles mål og kollektiv ansvarsfølelse er sentralt.

Dale utvikler tre kompetansenivåer for profesjonalitet, og hevder at skolen ved å skape en indre relasjon og sammenheng mellom disse tre nivåene kan utvikle seg til en pedagogisk og

profesjonell læringsorganisasjon. De tre kompetansenivåene omhandler gjennomføring (K1), planlegging og evaluering (K2) av undervisning, basert på kritisk refleksjon og analyse (K3). Dale knytter K3- nivået til kompetanse i å kommunisere, kritisere og konstruere pedagogisk teori, noe som i følge Dale er en forutsetning for å utvikle en profesjonell identitet og didaktisk handlingsrasjonalitet.

Dale er opptatt av at profesjonelle organisasjoner må tilrettelegge for både individuell og kollektiv læring. Samtidig ser vi at Dale forutsetter at læringserfaring settes i en kollektiv ramme dersom organisasjonen skal utvikle organisasjonslæring. Høy kvalitet på organisasjonslæringen oppnås ved høy grad av handlingsrefleksjon, og ved at organisasjonen utvikler en kollektiv selvrefleksjon på individuell læring. Dette igjen bidrar til refleksivitet, med utprøving, evaluering og endring av praksis som mål. Drøfting av pedagogikk og didaktikk er i henhold til Dale sentralt i utviklingen av en profesjonell organisasjon (Dale 1999).

Systematisert bruk av veiledning kan ses på som en form for læringserfaring, en tilrettelagt læreprosess i organisasjonen. Veiledning som systematisert læringserfaring kan bidra til økt handlingsrefleksjon, og bidra til drøfting av pedagogikk og didaktikk, noe vi ser Dale vektlegger som sentralt i utviklingen av en læringsorganisasjon. Handal og Lauvås anbefaler at veiledningssamtalene tar utgangspunkt i Lars Løvlis praksistrekant. Denne beskriver tre nivåer for pedagogisk praksis som bør ligge til grunn for refleksjon rundt egen undervisning. De tre nivåene omhandler handlinger (P1), begrunnelser for handling (P2) og etisk rettfærdiggjørelse av egne handlinger (P3). P1 og P2 kan ses i sammenheng med Dales første og andre kompetansenivå, som omhandler gjennomføring (K1) og planlegging og evaluering (K2) av undervisning. Dale avviser imidlertid at hans tredje kompetansenivå kan relateres til Løvlis P3. Dale mener K3 går utover etiske rettfærdiggjørelser av egen handling, og forutsetter en profesjonell yrkesidentitet med evne til «å kommunisere, kritisere og konstruere pedagogisk teori» (Dale, forelesning DOL høsten 2006).

Veiledning kan være et element i utviklingen av en slik profesjonell yrkesidentitet, ved å tilrettelegge for og fremme tidligere omtalt akkomoderende læring individuelt eller i grupper. Vi ser imidlertid at også Dale knytter læringserfaringer til kollektivet som en forutsetning for

å utvikle organisasjonslæring. Både individuell og kollektiv læring er viktig i utviklingen av en profesjonell læringsorganisasjon. Høy kvalitet forutsetter imidlertid handlingsrefleksjon i hele organisasjonen, ikke bare individuelt. Det er på bakgrunn av dette først ved tilrettelegging for kollektive læringsprosesser, som for eksempel kollegaveiledning, at skolen kan utvikle organisasjonslæring.

I følge Dale er en tradisjonell organisering av skolen til hinder for en lærende organisasjon, da den ikke legger tilstrekkelig tilrette for felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Dale knytter som vi har sett høy kvalitet til handlingsrefleksjon og kollektiv læring i organisasjonen. Han vektlegger på bakgrunn av dette betydningen av systemer og strukturer som tilrettelegger for kritisk refleksjon og kollektiv erfaringsdeling som helt sentralt i utviklingen av skolen som profesjonell læringsorganisasjon.

Også Stålsett skiller mellom det å gjøre erfaring og det å lære av den. Det er først når vi nyttiggjør oss erfaringene i praksis ved at vi endrer vår adferd, at vi lærer. Dette skjer gjennom systematisk bearbeiding av erfaringer når vi vurderer, abstraherer og generaliserer. Dersom analysen mangler, stopper erfaringslæringen, og resultatet blir kun erfaringsutveksling, og ikke læring (Stålsett 2006).

6. 5. Veiledning som kilde til organisasjonslæring i et individuelt og kollektivt perspektiv

Veiledningsmodellen til Handal og Lauvås inneholder flere elementer som fremstår som sentrale i organisasjonsteorier knyttet til utvikling av lærende organisasjoner. Veiledning gir rom for og inneholder elementer av dialog, refleksjon og erfaringsdeling. Systematisk bruk av veiledning gir mulighet for å fremme organisasjonslæring gjennom individuell og kollektiv læring og utvikling. Vi har sett at veiledning kan fremme dobbeltbinding og deuterolæring, bidra til å avdekke og artikulere taus kunnskap, fremme systemtenkning og de tilhørende fire disipliner i Senges terminologi, samt bidra til utvikling av kritisk refleksjon og profesjonalisering av skolen som organisasjon med henvisning til Dale. Imidlertid har vi sett at organisasjonslæring i teoriene gjennomgående knyttes til det kollektive aspektet, og at

individuell læring er en forutsetning for- men ikke tilstrekkelig til- å utvikle organisasjonslæring. Man kan på bakgrunn av dette anse individuell veiledning som et sentralt ledd i utviklingen av organisasjonslæring. Samtidig må drøftinger, diskusjoner og refleksjoner løftes opp til et kollektivt nivå i organisasjonen for at individuell læring skal bidra til organisasjonslæring. Først når organisasjonen tilrettelegger for kollektive arenaer og møtesteder for faglig arbeid, kan organisasjonslæring realiseres.

Dette innebærer at den systemskapende lederen med sitt fokus på kollegaveiledning og utvikling av strukturer som fremmer erfaringsdeling og samarbeid, må anses som mer i tråd med de teoretiske perspektivene på utvikling av en lærende organisasjon. Den relasjonsorienterte støttespilleren vil med sitt fokus på veiledning av enkeltlærere kunne bidra til utvikling av individuell læring, som vi har sett er en forutsetning for organisasjonslæring- men dersom det ikke etableres et møtested mellom den individuelle læringen og kollektivet, bidrar dette i henhold til organisasjonsteorien i liten grad til organisasjonslæring.

6. 6. Rektor som veileder

Vi har sett at norske rektorer vektlegger ulike aspekter ved sin rolle som pedagogisk leder for skolen og utviklingsarbeidet i sin virksomhet, og at dette også har betydning for rektors syn på veiledning. Mens systemskaperen er mest opptatt av å tilrettelegge for strukturer som fremmer læring og det kollektive aspektet i utviklingsarbeidet, er rektor som støttespiller primært opptatt av å gi individuell støtte og veiledning til lærerne. 20% av rektorene i skolelederundersøkelsen oppgir at de selv observerer undervisning og veileder enkeltlærere (Skolelederundersøkelsen 2005, Møller med flere 2006). I skolelederundersøkelsen fremkommer det også at mange av skolelederne forøvrig oppgir å ha delegert dette ansvaret til andre i ledergruppa eller virksomheten- noe som kan tyde på at også systemskaperen tilrettelegger for individuell veiledning av enkeltlærere i sin organisasjon.

I følge Stålsett (2006) bør veiledning inngå som obligatorisk komponent i utvikling av skolen som lærende organisasjon og foregå på alle nivåer, individuelt og kollektivt, blandt lærere og ledere. Vi har med støtte i organisasjonsteorien sett at både individuell og kollektiv læring er

sentralt i utviklingen av lærende organisasjoner. Vi har imidlertid også sett at individuell læring ikke er tilstrekkelig for å realisere organisasjonslæring. Dette implikerer at individuell veiledning av enkeltlærere, slik støttespilleren vektlegger i stor grad, kan bidra til å utvikle læring i organisasjonen ved at den enkelte lærers pedagogiske forståelse og handlingsgrunnlag styrkes. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig for å fremme organisasjonslæring, som vi har sett i tillegg må inneholde et kollektivt aspekt. I motsatt fall fremmer det heller ikke individuell læring at rektor selv inntar rollen som veileder for sine ansatte.

Handal og Lauvås anbefaler at veileder kommer utenfra organisasjonen for å skape den nødvendige distanse mellom partene. De definerer veiledningen som en maktfri sone, der rollene kan veksle på å være komplementære og symmetriske. Med rektor i rollen som observatør og veileder av enkeltlærere er det ikke mulig å opprettholde dette skillet. Veileder bør heller ikke ha noe formelt ansvar eller representere ordremyndighet eller makt utover sin egen faglige autoritet som veileder (Handal og Lauvås 1999). Dette synet får støtte fra Liv Gjems (2003) og Unn Stålsett (2006), som begge har et systemteoretisk perspektiv på veiledning som utviklingsverktøy i lærende organisasjoner.

Stålsett argumenterer sterkt for at leder ikke bør påta seg rollen som veileder i egen organisasjon. Hun mener det er en klar konflikt mellom leder og veilederrollen, der veiledning lett kan føre til maktmisbruk. Leder og veileder har og skal ha ulike roller, der veileders rolle er å forsøke å påvirke til endring, mens lederen er den som må ta beslutninger og føre direkte kontroll med eventuelle gjennomføringer. Leder kan velge å selv ta en rolle som veileder, men bør ikke gjøre det i henhold til Stålsett. Det er isåfall nødvendig å avklare maktrelasjonene så deltagerne vet hva slags veiledning det dreier seg om (Stålsett 2006).

Stålsett begrunner dette synet med at rektor er arbeidsgiver og representerer overordnede myndigheter. Til lederoppgavene ligger personalledelse, administrasjon og pedagogisk ledelse. Stålsett antyder at rektor har lett for å legge mest vekt på forvalterrollen, noe som innebærer kontroll over organisasjonen og påse at den er i samsvar med lover og regler. Det oppstår lett en rollekonflikt- der rektor driver en form for formidling og evaluering fremfor konsultativ veiledning. Det oppstår da en konflikt mellom veiledning og ledelse. Veiledning skal støtte og konfrontere for å frigjøre den enkeltes potensial til aktivt å gjør bruk av sine

evner, og må holdes adskilt fra evaluering og kontroll. Dette krever en særskilt veiledningskompetanse, i tillegg til det Stålsett definerer som *habilitet, rolleklarhet og abstinens* hos den som skal veilede. Habilitet handler om å være uavhengig, nøytral. Det er viktig at veileder kan fristille seg følelsesmessig og praktisk, uten å være illojal. Det kan være vanskelig å støtte læreren og samtidig være skolesjefens forlengede arm i en konfliktsituasjon. Rolleklarhet er særlig viktig når yrkesrollen innebærer mange ulike roller. Det er viktig til enhver tid å være klar over hvilken hatt man bærer- og eventuelt ha en kontrakt over hva veiledningen skal omhandle, avgrensning og varighet. Abstinens handler her om å avholde seg fra egen behov, og innebærer at ikke veiledere skal ha andre agendaer som innføres i veiledningssituasjonen- som feks å påvirke personalet i ulike retninger eller for selv å få anerkjennende tilbakemeldinger.

Rektor har som administrativ leder også en kontrollfunksjon, som i en veiledningssituasjon kan skremme mer enn å vekke tillit. Rektor som veileder får innsyn i forhold hos den som veiledes, som de kan frykte i neste rekke kan skade dem. Rektors innsyn kan bli misbrukt, og makten kan brukes til åpen eller skjult kontroll av et annet menneske. Når læreren vet det, vil han ta sine forholdsregler. Selv om rektor selv, med sine mange roller, har klarhet i sin rolle som eventuell veileder, kan det være vanskelig for skolen som system å akseptere rektor som veileder for underordnede. I skolen som organisasjon vil det alltid være spenninger og konflikter mellom de ansatte og mellom de ansatte og skolens ledelse. Uenighet knyttet til følelser kan utgjøre en sperre mot veiledningen, noe som kan få konsekvenser og kan bidra til en motstand- eventuelt en tilpasning- som ikke ville vært der med en ekstern veileder.

Stålsett viser til særlig tre forhold som tilsier at rektor ikke bør gå inn i rollen som veileder i forhold til enkeltpersoner i sitt personale. Det handler om posisjonen mellom overordnet- underordnet, forhold som innebærer slektskap i personalet og forhold som berører saker som rektor senere kan bli saksbehandler for- det vil si at han eller hun kan bli inhabil. «Som statens forlengede arm inn i skolen vil rektor som arbeidsgiver ha oppgaven som formidler og kontrollør. Rektor blir tillagt en byråkratisk veilederrolle som er i klar konflikt med en kvalifisert veilederrolle» (Stålsett 2006: 73).

På bakgrunn av dette ser det ut til at ulike veiledningsteorier fraråder at leder går inn i rollen som veileder. Kritikken av leder som veileder er særlig knyttet til individuell veiledning. Dette vurderes som uheldig av flere hensyn, men først og fremst fokuseres det på assymetrien i relasjonene mellom en leder og en ansatt. Veiledning bør være en maktfri sone, og det er vanskelig å unngå at makt- og kontrollaspektet i noen grad gjør seg gjeldende dersom leder går inn som veileder for sine ansatte. Dette igjen kan medføre at læreren tilpasser seg en undervisning i tråd med det han eller hun tror gir størst aksept hos lederen, fremfor å ta utgangspunkt i egen praksisteori og utvikling av denne. Det er dette som hos Handal og Lauvås omtales som *kameleonvirksomhet*. Dette innebærer en type tilpasning av undervisningen som i liten grad fremmer læring og utvikling. I verste fall kan konstellasjonen med rektor som veileder hemme læring og utvikling, og tvert imot føre til uselvstendighet og avhengighet hos læreren (Stålsett 2006, Handal og Lauvås 1999).

Det ser derimot ut til å være enighet i veiledningsteorier (Gjems 2003, Stålsett 2006) i at det kan være nødvendig at leder gir råd eller veileder læreren i konkrete situasjoner der dette er påkrevet eller hensiktsmessig. Formålet med veiledningen bør da avklares på forhånd, og lederen bør være seg bevisst de mekanismer som ligger i den assymetriske relasjonen og kan ha betydning for hvilken type og grad av læring veiledning i regi av leder bidrar til. For videre oppfølging anbefales det at leder leier inn veiledninghjelp utenfra (Stålsett 2006).

6. 7. Sammendrag om veiledning som utviklingsverktøy i et organisasjonsteoretiske perspektiv

Jeg har ovenfor sett på norske skolelederes syn på veiledning slik det fremkommer i Skolelederundersøkelsen 2005, og forsøkt å relatere dette til ulike elementer i veilednings- og organisasjonsteori. Vi har sett at ulikt syn på læring hos rektorene kan bidra til ulike oppfatninger av ledelse, noe som igjen kan ha betydning for hvordan rektor ser på veiledning. Vi har sett at rektor som systemskaper med fokus på å utvikle strukturer og gode systemer for læringsaktivitet har et mer kollektivt orientert fokus enn rektor som støttespiller, som er mest opptatt av å støtte og veilede enkeltlærere og slik sett kan relateres til et mer individuelt ståsted. Vi har sett at det kollektive læringsynet i stor grad er i tråd med de føringer som

legges i Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» (2003- 2004). Denne bygger i stor grad på organisasjonsteori om lærende organisasjoner fundamentert på et sosiokulturelt lærings syn, der kollektivets betydning fremheves som sentralt i både individuell såvel som kollektiv læring i organisasjoner. Jeg har med utgangspunkt i Handal og Lauvås handlings- og refleksjonsmodell forsøkt å drøfte sentrale elementer fra organisasjonsteorier om lærende organisasjoner mot denne veiledningsmodellen i et henholdsvis individuelt og kollektivt perspektiv på veiledning.

Med utgangspunkt i Argyris og Schöns teori om ulike læringsformer, Senges systemtenkning, Nonaka og Takeuchis vektlegging av artikulering av taushets kunnskap og Dales forståelse av en profesjonell læringsorganisasjon, har vi sett at systematisk bruk av veiledning kan bidra til å fremme læring i organisasjonen ved å danne ramme for ulike prosesser som fremmer dette. Vi har videre sett at individuell læring er en forutsetning for å utvikle organisasjonslæring. Bare hvis medlemmene i en organisasjon lærer, kan organisasjonen lære. Veiledning av enkeltlærere kan bidra til å utvikle den enkeltes kunnskap og kompetanse. En leder som bidrar til å utvikle enkeltlærere, bidrar til økt læring i organisasjonen. Veiledning kan være et verktøy for dette. Samtidig har vi sett at både Argyris og Schön, Senge, Nonaka og Takeuchi og Dale vektlegger det kollektive aspektet som særlig sentralt for at organisasjonen skal utvikle læring. Organisasjonslæring skapes i møtet mellom individuell og kollektiv læring. Dette forutsetter systemer og strukturer som tilrettelegger for møteplasser mellom kollegaer i organisasjonen. Først når organisasjonen lærer hvordan den skal lære å utvikle seg, når den kontinuerlig kan reflektere over mål, rutiner og handling og er i stand til å endre seg ved behov, har den utviklet seg til en profesjonell læringsorganisasjon. Individuell læring er en forutsetning for, men ikke tilstrekkelig til å utvikle organisasjonslæring. Individuell læring må kompletteres av kollektive læringsprosesser dersom skolen skal utvikle seg som lærende organisasjon. Dette perspektivet ser ut til å være i tråd med systemskaperens fokus på tilrettelegging av strukturer som fremmer samarbeid i organisasjonen. Vi har videre sett at det i veiledningsteorier frarådes at rektor eller leder selv går inn som veileder i forhold til enkeltlærere, men at leder derimot oppfordres til å hente inn profesjonell veiledning utenfra ved behov for dette.

Kap 7

Oppsummering, drøfting og avslutning: Rektor som leder og veileder i en lærende organisasjon

I dette avsluttende kapittelet skal jeg forsøke å oppsummere diskusjonen fra tidligere kapitler vedrørende rektors innflytelse på utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Først vil jeg se dette i forhold til det vi kan si i følge sentrale styringsdokumenter, skolelederundersøkelsen og forskning så langt på temaet under norske forhold (avsnitt 7.1). Deretter vil jeg oppsummere rektors rolle i en mer analytisk forstand i forhold til teorier om ledelse, veiledning og lærende organisasjoner. I oppsummeringen drøftes også disse teorienes bidrag til og relevanse for en forståelse av rektors rolle (seksjon 7.2). Til slutt avsluttes oppgaven med å peke på avhandlingens hovedbidrag, samt begrensninger og tema for videre forskning (seksjon 7.3).

7.1. Rektors innflytelse på utviklingen av skolen som lærende organisasjon i følge sentrale styringsdokumenter og skolelederundersøkelsen

Sentrale styringsdokumenter som Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) stiller store krav til rektor som pedagogisk leder i skolen, og fremhever betydningen av at rektor i større grad må bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Vi har sett at en sentral komponent i utviklingen av lærende organisasjoner er å tilrettelegge for personalets læring og utvikling. Skolelederundersøkelsen 2005 viser at mange skoleledere i Norge anser erfaringslæring og deling av kunnskap som viktige læringskilder for personalet, og at mange er opptatt av å tilrettelegge for veiledning av personalet i sin virksomhet. På bakgrunn av Møllers analyse av skolelederundersøkelsen er det redegjort for to ulike lederroller, som antas å kunne tilbakeføres til ulikt læringssyn hos rektorene med ulik vektlegging av betydningen av kollektive og individuelle læringsprosesser i personalet (Møller med flere 2006). Disse to lederrollene er forsøkt sett i sammenheng med forskning knyttet til lederadferd og effektivitet. Mens rektor som *systemskaper* er opptatt av å tilrettelegge for organisatoriske systemer og strukturer som fremmer læring og utvikling, deriblandt kollegaveiledning, vektlegger rektor som *støttespiller* i større grad å støtte læringsprosesser i personalet gjennom observasjon av

undervisning og individuell veiledning av lærerne. Vi har sett at systematisk bruk av veiledning, her med fokus på handlings- og refleksjonsmodellen, kan bidra til å fremme både individuell og kollektiv læring. Vi har videre sett at både individuell og kollektiv læring er nødvendig for at organisasjonslæring skal finne sted. Individuell læring fremstår på bakgrunn av dette som en forutsetning for, men ikke tilstrekkelig til, å utvikle skolen som profesjonell læringsorganisasjon. For å realisere organisasjonslæring må det kollektive perspektivet inn. Samtidig advares det i veiledningssteorien (Handal og Lauvås 1999, Stålsett 2006, Gjems 2003) mot uheldige konsekvenser av at rektor selv går inn i rollen som veileder, særlig i forbindelse med individuell veiledning.

Møller relaterer de ulike rektorrollene til ulike oppfatninger i forhold til læringssyn. Vi har sett at ytre rammefaktorer kan bidra til at rektor identifiserer seg med de ulike lederfokusene. Slike ytre forhold kan handle om skoletype og størrelse. Vi har også sett at utdanningsbakgrunn utgjør en faktor her. Dette gir utslag som at støttespilleren ser ut til å ha mest nedslagskraft i mellomstore barneskoler der rektor har bakgrunn fra lærerhøyskole, mens systemskaperen i større grad finnes på videregående og større ungdoms- eller barne- og ungdomsskoler. Dette kan også tyde på at ledere ved skoler av en viss størrelse må sikre samarbeidslæring gjennom strukturelt tilrettelagte rammer, mens ledere ved mindre skoler har en større nærhet til sitt personale og ikke opplever behov for å formalisere dette i samme grad gjennom systemer og strukturer. Situasjonelle faktorer kan også i følge undersøkelsen ha betydning for valg av lederfokus, og de ulike lederrollene kan også være overlappende. Det innebærer at også rektor som støttespiller kan tilrettelegge for kollegabasert veiledning i sin virksomhet. Dersom det skulle være stor grad av overlapping på dette området, indikerer dette imidlertid at det er en del av norske skoleledere som ikke tilrettelegger for veiledning av personalet i sin virksomhet.

Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) peker på flere forhold som kan hemme eller fremme kultur for læring på den enkelte skole. Manglende læringsintensitet kan skyldes mange faktorer, men særlig tre forhold fremheves her som barrierer mot en læringsfremmende organisasjonskultur. Disse beskrives som *tradisjonelle organisasjonsformer som fremstår som lite fleksible og utilstrekkelige, manglende tradisjon for læring i det daglige arbeid, samt føyelige ledere* (Stortingsmelding nr. 30, 2003- 2004: 127). Føyelige ledere overlater i følge

stortingsmeldingen i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne, og går i liten grad i dialog med lærerne om gjennomføring og forbedring av undervisningen. De tre elementene kan ses i sammenheng. Både endring av organisasjonsstruktur og økt læringstrykk i kollegiet er faktorer skoleleder kan ta grep om, og meldingen stiller tydelige krav til rektor som skoleleder om nettopp det. Vi har med støtte i organisasjonsteorien sett hvordan rektor kan gå frem for å tilrettelegge strukturelt og kulturelt i sin organisasjon for å øke læringstrykket. Vi har også gjennom resultatene fra skolelederundersøkelsen sett hvordan norske skoleledere, med henvisning til leder som støttespiller og systemskaper, ser ut til å løse disse utfordringene lokalt på sin skole.

Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) legger i stor grad vekt på betydningen av det kollektive aspektet. Å utvikle en kultur for læring fremheves i de statlige styringsdokumentene som et av de mest sentrale virkemidlene for å erstatte den privatpraktiserende, autonome lærerkulturen med et mer kollektiv orientert lærerteam preget av samarbeidslæring og deltagelse i læringsfellesskap.

Ledelsesidealet i stortingsmeldingen ser i stor grad ut til å samsvare med den kollektivt orienterte lederen som fremkommer i skolelederundersøkelsen. En rekke suksesskriterier fremheves her med tanke på å utvikle en kultur for læring. Først og fremst fokuseres betydningen av en tydelig skoleledelse, samarbeid og erfaringsdeling mellom læreren, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler. Det understrekes at endring krever en vilje til kontinuerlig utvikling som må komme innenfra skolen selv. Stortingsmeldingen fremhever refleksjon, samarbeid og en tydelig ledelse som er i dialog med lærerne om undervisningen som positive elementer for læringskulturen i organisasjonen. Samarbeid mellom lærerne og systematisk evaluering av egen praksis er med på å bidra til kultur for læring i organisasjonen, samt en god dialog mellom aktørene på flere nivåer- mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og skoleeier. Systemskaperens lederfokus, med sin orientering mot kollektivets betydning for utvikling, ser på bakgrunn av dette ut til å være mest i tråd med lederidealene slik de fremstilles i stortingsmeldingen og de organisasjonsteorier denne bygger på.

Stortingsmeldingen viser til at utviklingsorienterte skoler i større grad enn andre kan dokumentere gode læringsresultater for elevene (Stortingsmelding nr. 30, 2003- 2004: 29). Ledelsen ved slike skoler viser i følge stortingsmeldingen interesse for lærernes arbeid med eleven, og bidrar aktivt til at lærerne utvikler seg og forbedrer praksis. De holder elevene i fokus, tar seg tid til samtaler med elever, lærere og omgivelsene. En slik forståelse kan imidlertid også anses å ligge til grunn for støttespillerens fokus på individuell veiledning og oppfølging av lærerne og deres undervisningspraksis. Dette innebærer at støttespillerens tilnærming kan representere en annen innfallsvinkel i forhold til det samme målet, slik det fremmes i sentrale styringsdokumenter.

Videre fastslås det i stortingsmeldingen at ledere som deler makt og bidrar til å skape et arbeidsmiljø som verdsetter nytenkning og utprøving, er eksempler på skoleledere som lykkes i arbeidet med å utvikle virksomheten til en lærende organisasjon. Denne lederorienteringen kan relateres til inspiratorrollen, som både støttespilleren og systemskaperen identifiserer seg med og anser som en grunnleggende komponent i lederrollen. Dette kan tyde på at norske skoleledere, uavhengig av rolletilhørighet forøvrig, i sin lederutøvelse har fokus på sentrale aspekter i stortingsmeldingen, om enn med noe ulik vektlegging av virkemidler og tilnærming til hvordan dette utviklingsarbeidet skal foregå.

Vi har sett at stortingsmeldingen i stor grad vektlegger det kollektive aspektet som sentralt i organisasjonsutvikling, og at leder som systemskaper i Møllers materiale i større grad kan se ut til å være i tråd med dette ledelsesidealet enn støttespillerens mer individuelle orientering. Møller problematiserer imidlertid den sterke vektleggingen av det systemorienterte ledelsesperspektivet i sin analyse. Undersøkelsen kan tyde på at etablering av strukturer og systemer i dag fremstår som et av de fremste ledelsesverktøyene blandt norske skoleledere for å få til endring (Møller med flere 2006). Et av målene med å utvikle en kollektiv læringskultur i skolen, må ses i sammenheng med ønsket om å fjerne den tradisjonelle autonome, privatpraktiserende læreren som gjør som han eller hun vil, uavhengig av andre i organisasjonen. Vi har sett at også Handal og Lauvås mener veiledning kan og bør bidra til å utfordre dette synet på lærerrollen. Samtidig er det ikke slik at systemer og strukturer i seg selv er tilstrekkelige for at organisasjonen lærer. Først når organisasjonen evner å *endre seg* på bakgrunn av ny kunnskap, fremstår den som en lærende organisasjon. Et kollektivt orientert

lederfokus trenger imidlertid ikke å være den eneste løsningen på skolens behov for å utvikle seg som lærende organisasjon.

Systemer som ikke følges opp og bidrar til endring av innsikt og adferd i organisasjonen kan ha karakter av et ytre fenniss, et skinn av at noe gjøres, mer enn de reelt sett bidrar til endring og utvikling. Dette perspektivet finner støtte i Rørviks forskning om moderne organisasjoner, såkalte «multistandardorganisasjoner» (Rørvik 2005). Med dette forstår Rørvik organisasjoner som stadig tilpasser seg ulike trender innen organisasjonsteorien. Disse trendene fremstår som flyktige og ofte midlertidige, og implementeres i liten grad på alle nivåer i organisasjonen før de forsvinner- ofte uten å sette organisasjonsmessige spor. Rørvik tilskriver dette som en måte organisasjonen kan fremstå som tidsriktig og tilpassningsdyktig på, og at disse skiftende trendenes hovedfunksjon er å skape et inntrykk av at noe gjøres- mer enn at organisasjonsendringene først og fremst er uttrykk for et reelt ønske om endring eller tro på det nye konseptet (Rørvik 2005).

Systemskaperens sterke fokus på systemer og strukturer kan på bakgrunn av dette anses som et virkemiddel for å styrke en oppfatning av en organisasjon i endring. Rørviks forskning viser at fokus på tilrettelegging for gode systemer og strukturer for læring og utvikling ikke nødvendigvis fører til utvikling og endring av organisasjonsmessig adferd dersom de ikke følges opp videre. Det individuelle fokuset kan således i like stor eller større grad bidra til endring av adferd i organisasjonen, gjennom aktiv støtte og veiledning av enkeltlærere i deres undervisningspraksis.

I følge Møller kan det mer individuelt orienterte lederfokuset således sies å representere en annen strategi for å komme den privatpraktiserende lærerkulturen til livs. Støttespillerens relasjonelle og individuelt orienterte lederfokus vil i følge Møller i stor grad kunne bidra til å utfordre «den skjulte kontrakten» mellom lærere og skoleledere. Denne kontrakten kan beskrives som en stilletiende overenskomst mellom ledelse og lærere om at lærerne kontrollerer undervisningens form og innhold, mens skolelederne administrerer og kontrollerer den fortløpende forvaltningen. Dette bidrar til å opprettholde en privatisering av undervisningspraksisen, som vi har sett at det advares mot i veiledningslitteraturen, og tas et oppgjør med i Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004). I følge Møller kan rektor som

støttespiller bidra til å utfordre den privatpraktiserende læreren ved å engasjere seg og delta aktivt i utvikling av lærerrollen, med veiledning knyttet til observasjon av undervisningen. Denne formen for relasjonell ledelse med individuell oppfølging, kan i følge Møller vise seg å få større betydning for endring av undervisning og klasseromspraksis enn systemskaperens strukturer dersom disse ikke følges opp og fører til endring i praksis. Fokus på strukturer og systemer bidrar til å tydeliggjøre aktiviteter, planer, ansvarsfordeling og kommunikasjonslinjer. Disse er konkrete og synlige, og kan bidra til å gi de systemskapende skolelederne en opplevelse av at de initierer endringer som får gjennomgripende betydning for skolen som organisasjon. Å dokumentere og måle skolens læring i form av konkrete resultater er en mer komplisert oppgave, og Møller anser at dette kan være en medvirkende årsak til at mange reformer i skolen i særlig grad er rettet mot strukturer og i mindre grad mot undervisning og læring:

« En konklusjon kan være at de strukturelle endringene dermed får liten betydning for skolens kjernevirksomhet; tilrettelegging for undervisning og læring for elevene. For å få til endring i skolens læringsarbeid, blir det i tillegg viktig å drøfte hva god klasseromspraksis er, noe som innbefatter drøftinger om skolens mandat» (Møller med flere 2006: 120).

Rektor som støttespiller kan på bakgrunn av dette sies å etterkomme stortingsmeldingens krav om at «skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid» (Stortingsmelding nr. 30,2003- 2004: 27)- og påvirker muligens også klasseromspraksisen i større grad enn det systemskaperen gjør med sin strukturelle tilrettelegging.

Det er pr. i dag gjennomført få norske undersøkelser knyttet til skolen som lærende organisasjon og skoleledelsens betydning for organisasjonsutvikling i skolen. Det som er gjort av forskning, tyder imidlertid på at rektor som skoleleder har stor betydning for utvikling av og resultater i skolen (Imsen 2004 i Møller med flere 2006, Kompetanseberetningen 2005). På bakgrunn av sin evaluering av reform- 97 konkluderer Gunn Imsen med at det er stor grad av samsvar mellom det rektor og ledergruppen gjør, og hvordan skolen driver sitt utviklingsarbeid (Imsen 2004, i Møller med flere 2006). Formell ledelse ser ut til å være en

viktig faktor for å stimulere til utvikling av skolen. Dette ser også ut til å bekrefte i internasjonale undersøkelser (Leithwood & Riehl 2004, i Møller 2006). Lederen er en viktig pådriver for skolens utviklingsarbeid, og har indirekte stor betydning for elevenes læringsresultater, mens læreren er premissleggeren for hva slags undervisning eleven får. I dette ligger det både muligheter og begrensninger for hva man kan forvente av lederen. I følge Imsen viser erfaringer så langt at skoler som har fokus på utvikling får bedre resultater enn skoler som ikke jobber aktivt med dette. Dette innebærer at det ikke nødvendigvis er av størst betydning hva man gjør, men at man gjør noe. Aktivt fokus på utviklingsarbeid lokalt bidrar til økt fokus på skolens kjernevirksomhet- elevenes læring- et fokus som ser ut til å bidra til å styrke skolens resultater på disse områdene.

Dette synet får også støtte i Kompetanseberetningen 2005, «Lærer elevene mer på lærende skoler?». Kompetanseberetningen beskriver lærende skoler som velfungerende organisasjoner der lærerne føler at de er del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Videre kjennetegnes de av et høyt ambisjonsnivå i kollegiet, mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne og en kultur der det er lett å få hjelp fra kollegaer. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan ting kan forbedres. I tillegg organisert, formell læring, deltar lærerne mer enn lærerne ved andre skoler i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. Virksomheten legger i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak. Ledelsen får gode skussmål fra lærerne, og evner å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling samtidig som de bruker makt når det er nødvendig- noe som vurderes som positivt. Ledelsen i lærende organisasjoner bruker ulike former for belønning av medarbeidere som gjør en god jobb, de har legitimitet og driver en praksisnær og realistisk utvikling. De involverer læreren i utviklingsprosesser og har generelt et godt forhold til sine medarbeidere. Lederne evner også å prioritere og ta beslutninger på organisasjonens vegne, og sørger for at kompetanseutvikling er forankret i virksomhetens behov og ikke bare ut fra enkeltønsker.

Lite lærende skoler kjennetegnes i følge kompetanseberetningen av negativ skår på alle ledelsesvariablene (Kompetanseberetningen 2005). Aller sterkest er opplevelsen av manglende legitimitet i ledelsen, og at ledelsen ikke makter å prioritere eller gjennomføre ting de tar initiativ til. Motsatt viser undersøkelsen at lærere som opplever et høyt læringstrykk og

gode organisatoriske betingelser- noe som samsvarer med kjennetegn på en lærende skole- vurderer alle aspekter ved ledelse som mer positive enn andre. En inkluderende og legitim ledelse er sterkere ved skoler som har gode organisatoriske forutsetninger. Organisatoriske betingelser knyttes her til involvering av medarbeiderne i fellesskapet og i skolens utvikling. Ros på godt utført arbeid er vanlig på alle skoler i henhold til undersøkelsen, men er mindre utbredt på lite lærende skoler enn de andre.

Undersøkelsen tyder videre på at skoler der lærerne har høye forventninger til hverandre lykkes bedre med å tilføre elevene læring enn andre skoler. Motsatt ser det ut til at skoler med svak organisering og liten fellesskapsfølelse blant lærerne ser ut til å ha problemer med å tilby et godt læringsmiljø. Elevene ved lærende skoler lærer altså mer og har et bedre miljø. Elevene ved de fleste lærende skolene oppgir at de er motiverte og at det er god kvalitet på læreprosessene. Ingen av de lite lærende skolene skårte over landsgjennomsnittet på indikatoren for gode læreprosesser. Analysen viser at høyt læringstrykk er den viktigste faktoren for elevenes læringsprosesser. Trykk på refleksjon og fornyelse er den sterkeste faktoren i forhold til dette. Elevene oppgir å ha gode læreprosesser på skoler der lærerne rapporterer om høye forventninger i kollegiet til at alle beskriver og analyserer sin egen praksis, gir kollegaene tilbakemeldinger, benytter seg av nye teorier for å gjøre jobben bedre og prøver ut nye arbeidsformer.

I Kompetanseberetningen 2005 karakteriseres skoler som har lyktes med utviklingsarbeidet som «mønsterbrytere». Disse kjennetegnes av en organisatorisk evne til å se muligheter fremfor begrensninger. Entusiasme og positiv innstilling råder hos rektor og lærere. Det er etablert standarder for hva som utgjør et godt læringsmiljø, med konkrete og felles spilleregler. Mønsterbryterne kjennetegnes også av at de har fokus på elevene i tilknytning til organisering, ledelse og samarbeid ved skolen. Strategiske endringer på organisasjonskartet innebærer også ny måte å tilrettelegge undervisningen på ved å knytte lærernes fellestid tettere til samhandlingen med elevene, for eksempel gjennom teamarbeid. Mønsterbryterne har ofte gjort organisatoriske grep som å endre ansvar- og oppgavdelingen mellom lærere og ledere gjennom bruk av teamarbeid og ansvarsgrupper. De avviker også ofte fra den tradisjonelle arbeidstidsordningen i skolen ved innføring av kjernetid for lærerne.

Kompetanseberetningen underbygger tidligere presentert teori om at ledelse er avgjørende i utviklingsprosesser, men at den kan utøves forskjellig i praksis. Flere av lederne ved mønsterbrytende skoler har opplevd at det kan lønne seg å starte i det små med noen frivillige og motiverte lærere for å vise hvordan endringene kan arte seg i praksis, før de trekker hele skolen med i utviklingen. Slik kan man teste ut og tilpasse generelle opplegg og nye arbeidsmetoder. Å komme igang med endringsarbeid krever et visst påtrykk fra nøkkelpersoner og ledere. Samtidig er det helt nødvendig å lytte til berettiget kritikk og innsigelser. Ikke alle nye ideer har livets rett. Det som ikke fungerer må man være villig til å forkaste. Mange strever med å finne en balansegang mellom behovet for å endre og nødvendigheten av å bevare det som er verdifullt i organisasjonen. Behovet for tydelig ledelse for å få til endringer vektlegges også. Rektor må gå foran og belønne lærere som er pådrivere i utviklingsarbeidet for å stimulere flere til å bli med. Lokale lønnsforhandlinger og bedre muligheter for kompetanseutvikling er viktige virkemidler i dette arbeidet. Det kan også være behov for å finne løsninger for de lærerne som ikke greier å omstille seg (Kompetanseberetningen 2005).

For at en skole skal bli en lærende organisasjon, må hele organisasjonen trekkes med i prosessen. Innovasjon handler om å spre god praksis og sette nye ideer ut i livet, ved å etablere en ny praksis på skolen. Det innebærer ofte at man må bryte med vante mønster- i form av organisering, oppgavetildeling, fordeling av ressurser eller tankegang og rolleforståelse. Innovasjon forutsetter læring i virksomheten selv, selv om man kan hente inspirasjon og gode ideer fra andre skoler eller fagmiljøer. Ofte er det en kombinasjon av aktiv eksperimentering i fellesskap og kollektiv refleksjon og begrepsdanning om hva som fungerer godt eller mindre godt på egen skole. Innovasjon handler derfor ikke om å omfavne enhver ny pedagogisk ide eller metode, nye ideer må brytes mot kritikerens sunne skepsis. Kritisk refleksjon er avgjørende for å teste ut og tilpasse nye metoder til skolehverdagen. Det er viktig også å kunne forkaste arbeidsformer som ikke fungerer etter hensikten. Organisasjonen må kontinuerlig vurdere utvikling av ny praksis opp mot de konkrete resultatene av arbeidet (Kompetanseberetningen 2005).

Undersøkelsen tyder på at rektor som skoleleder har vesentlig betydning for utvikling av skolen som læringsorganisasjon. Kompetanseberetningen vitner om en leder som vektlegger

og belønner kunnskapsdeling og samarbeid, som involverer personalet i utviklingsprosesser og som stimulerer til utprøving og innovasjon. Lederens evne til å ta beslutninger og evne til å bruke makt om nødvendig fremheves også. Beskrivelsen av skoleledere som lykkes med skoleutvikling, kan på bakgrunn av dette i særlig grad relateres til Møllers lederroller som henholdsvis inspirator og systemskaper. Disse korrelerer i størst grad med erfaringslæring i Møllers analyse av skolelederundersøkelsen, og disse samsvarer med ledere som er opptatt av å motivere til innovasjon, involverer medarbeiderne og tilrettelegger for strukturer som fremmer samarbeid og erfaringsdeling. Relasjonsaspektet i ledelse er lite i fokus i denne undersøkelsen. Kompetanseberetningen konkluderer med at elever ved lærende organisasjoner oppnår bedre resultater enn det elever ved lite lærende skoler ved sammenligning oppnår.

7. 2. Teorier om ledelse, veiledning og lærende organisasjoner og deres relevanse for en forståelse av rektors rolle

Temaet i oppgaven har vært å belyse rektors rolle som leder i en lærende organisasjon. Temaet er belyst blandt annet ved hjelp av empiriske eksempler på området hentet fra Skoleledereundersøkelsen 2005 og analysen av denne (Møller med flere 2006). I analysen fremkommer det tre lederroller norske skoleledere oppgir å identifisere seg med i ulik grad: leder som inspirator, som støttespiller og som systemskaper. Inspiratrollen deles av støttespilleren og systemskaperen som et grunnleggende utgangspunkt for lederutøvelse. Imidlertid fremkommer det en del ulikheter i forhold til syn på læring, ledelse og veiledning hos systemskaperen og støttespilleren. Møller relaterer dette til et henholdsvis individuelt og kollektivt syn på læring. Mens støttespilleren er opptatt av individuell veiledning og tette relasjoner til sine medarbeidere, er den systemorienterte lederen i større grad opptatt av å tilrettelegge for systemer som fremmer kollektiv læring i organisasjonen. For å få en dypere innsikt i dette problemfeltet, og for å danne et utgangspunkt for en drøfting på et mer generelt plan angående rektors rolle, har jeg søkt hjelp i ulike teoretiske perspektiver på lærende organisasjoner, ledelse og veiledning. Det vil si at dette settet med lederroller er søkt drøftet i forhold til teori om lærende organisasjoner, ledelse og veiledning, og det er disse teoretiske implikasjonene som sammenfattes i dette avsnittet.

Jeg har tidligere redegjort for nyere forskning på lederskap og effektivitet (kapittel 3), der det fremkommer at effektiv ledelse i noe større grad er relatert til transformasjonsledelse med vekt på relasjonsorientering og støttende lederadferd fremfor oppgaveorientering og systemfokus. Dette perspektivet på ledelse kan ses i sammenheng støttespillerens relasjonelle lederfokus. Samtidig har vi sett at Martinsens hensynstagende leder i større grad vektlegger samarbeid mellom kolleger enn det fremkommer at støttespilleren gjør.

Vi har sett at det er flere faktorer som bidrar til å problematisere støttespillerens individuelle veiledning på bakgrunn av observasjon av enkeltlærere. I veiledningsteorien advares det mot at leder går inn som veileder. Dette må ses i sammenheng med at veiledning i henhold til denne teorien anses som en maktfri sone, med mål om å utvikle selvstendige lærere med evne til å reflektere over egen praksis og eventuelt endre egne forståelsesmodeller for denne ved behov. Vi har sett at leder som veileder innebærer en ubalanse i forhold til maktperspektivet, og at man gjennom denne veiledningsrelasjonen snarere kan fremme kameleonvirksomhet og tilpasning hos lærer fremfor den ønskede utviklingen av en selvstendig fagperson. Vi har med Argyris og Schön sett at tilpasning i liten grad fremmer organisasjonslæring.

Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) bygger i stor grad på teorier om lærende organisasjoner med vekt på et sosiokulturelt syn på læring, der deltagelse i kollektive læringsfelleskap anses som grunnleggende for all læring og utvikling (Argyris og Schön , Senge 1999, Nonaka og Takeuchi 1995, Dale 1999). Både i stortingsmeldingen og organisasjonsteorien fremheves betydningen av at ledere tilrettelegger for kollektive læringsprosesser som avgjørende for at organisasjonen skal utvikles i denne retningen. Videre i oppgaven har vi sett at dette fokuset også får støtte i teorier om ledelse i endrings- og utviklingsprosesser. Yukl baserer seg i stor grad på Senges systemteoretiske forståelse av utviklingsprosesser, med fokus på samspillet mellom deler og helhet og betydningen av strukturer som fremmer endring og læring i organisasjonen (Yukl 2002). Teorier om lærende organisasjoner og ledelse i utviklingsprosesser vektlegger betydningen av det kollektive aspektet og leders ansvar for å tilrettelegge strukturelt for dette, og støtter med dette hovedbudskapet i stortingsmeldingen. Imidlertid viser Martinsen gjennom nyere forskning at relasjons- og medarbeiderorienterte

ledere i større grad kan knyttes til effektivitet enn de mer struktur- og oppgaveorienterte lederne (Martinsen 2005). Dette utfordrer det tradisjonelle synet på ledereffektivitet. I følge Martinsen impliserer dette at relasjonsaspektet i større grad bør vektlegges ved rekruttering og utvikling av ledere, og at organisasjoner vil ha mye å tjene på dette. Martinsens funn gir støtte til den mer relasjonelt orienterte lederen vi også ser fremkommer i skolelederundersøkelsen.

Rektor som støttespiller og rektor som systemskaper er videre drøftet i forhold til veiledning av læreren i skolen. Det tas her utgangspunkt i Handal og Lauvås handlings- og refleksjonsmodell for veiledning (Handal og Lauvås 1999). Mens støttespilleren er opptatt av å veilede enkeltlærere basert på observasjon av undervisningen, er systemskaperen i større grad opptatt av å tilrettelegge for strukturer som fremmer kollektiv læring i skolen som organisasjon. Veiledning i et individuelt og kollektivt perspektiv er videre sett i sammenheng med ulike teorier på utvikling av lærende organisasjoner. Vi har sett at disse støtter et kollektivt orientert lederfokus. I de anvendte teoriene fremstilles individuell læring som nødvendig, men utilstrekkelig for å realisere organisasjonslæring. For at læring skal bli organisasjonsmessig må det kollektive aspektet frem. Samtidig har vi sett at Stålsett argumenterer for at både individuell og kollektiv veiledning på alle nivåer i organisasjonen, er nødvendige for å utvikle skolen som lærende organisasjon (Stålsett 2006). Samtidig advarer hun mot at rektor selv går inn i rollen som veileder for sine ansatte. Dette perspektivet innebærer at skoler som ønsker å utvikle seg som lærende organisasjoner, bør tilrettelegge for veiledning både individuelt og i grupper for alle ansatte.

Med unntak av Erling Lars Dales forståelse av læring i organisasjoner, har de ulike fremsatte teoriene effektivitet som mål for utviklingsarbeidet. Et spørsmål som reiser seg, er hvorvidt skolen kan organiseres og vurderes ut fra effektivitetskrav som mål for virksomheten. I skolen er elevenes læring målet for undervisningen og skolens virksomhet. Resultater av undervisning og læring er ikke lett å dokumentere og måle, og det debatteres stadig hvordan og på hvilken måte dette kan gjennomføres- samt hva resultater av slike målinger eventuelt kan og skal brukes til. Forskning som er gjort i forhold til dette så langt, tyder imidlertid på at skoler som i henhold til gitte kjennetegn kan defineres som lærende skoler, oppnår bedre læringsresultater for sine elever enn det som er tilfelle ved skoler som kan betegnes som lite lærende (Kompetanseberetningen 2005). Kjennetegn på lærende skoler er i henhold til denne

forskningen i samsvar med sentrale elementer i organisasjonsteorier knyttet til lærende organisasjoner. Ledelsen ved slike skoler stimulerer til høyt læringstrykk og høy grad av erfaringsdeling og samarbeidslæring, og belønner innovasjon og nytenkning på ulike måter. Samtidig kan det se ut til at det mest avgjørende for disse skolenes resultater ikke nødvendigvis handlet om hva de gjorde- men at de gjorde noe. Høy grad av bevissthet i organisasjonen ser ut til å virke positivt inn på læring og utvikling også i form av elevenes resultater. Ledelsen ved disse skolene så i stor grad ut til å integrere trekk fra både systemskaperen og inspiratoren i sitt ledelsesarbeid.

Vi har sett at Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004) i stor grad favoriserer en kollektivt orientert lederrolle, med hovedfokus på utvikling av og tilrettelegging for systemer og strukturer for kollektiv læring og kunnskapsdeling i sin virksomhet. Vi har sett av resultatene fra Skolelederundersøkelsen 2005 at mange norske skoleledere kan knyttes til en slik forståelse av ledelse gjennom rollen som systemskaper. Rollen som systemskaper er således i stor grad i samsvar med sentrale styringsdokumenter knyttet til ledelse av skolen. Videre har vi sett at Martinsens forskning utfordrer det tradisjonelle synet på den oppgaveorienterte lederen som den mest effektive. Forskningen viser derimot at relasjonsorienterte ledere oppnår best resultater, noe som impliserer at relasjonsaspektet i større grad bør vektlegges ved rekruttering og utvikling av ledere. Hans forskning omhandler særlig ledere på mellomledernivå, som også rektorrollen kan defineres som. På bakgrunn av dette er det grunn til å stille spørsmål om ikke relasjonsaspektet ved ledelse må tillegges mer betydning også når det gjelder ledelse i og utvikling av skolen. Denne forskningen støtter opp om støttespillerens lederfokus på relasjoner og individuell oppfølging av enkeltlærere som en sentral komponent i forhold til utvikling og resultater. Imidlertid er det verdt å merke seg at den relasjonsorienterte, hensynstagende lederen i Martinsens adferdstypologi også vektlegger samarbeidsrelasjoner i organisasjonen, og at dette aspektet således bør integreres i den relasjonsorienterte ledertilnærmingen vi har sett at mange rektorer identifiserer seg med. I forhold til skolen som lærende organisasjon med elevenes læring som resultatmål, innebærer dette at relasjonsaspektet ved ledelse muligens bør kommuniseres, utvikles og vektlegges i større grad både i styringsdokumenter, ved ansettelse og i lederutvikling enn det ser ut til å være tilfelle i dag, der det system- og strukturorienterte lederidealet i større grad ser ut til å fremheves.

Møller problematiserer det sterke fokuset på systemer og strukturer som det mest effektive og tidsriktige virkemiddelet for utvikling av skolen. Hun advarer mot en overdreven tro på systemer. Dersom disse ikke etterleves og fører til reell endring av adferd, får de skinn av å være mer et ytre fenniss enn reelle endringsstrategier (Møller med flere 2006). Dette synet støttes av Rørviks forskning om skiftende trender i moderne organisasjoner (Rørvik 2006). Møller mener den relasjonsorienterte lederen i vel så stor grad kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk klasseromspraksis, gjennom sin tette oppfølging av enkeltlærere.

Jeg har i oppgaven søkt å belyse spørsmålet om hva som kjennetegner en lærende organisasjon, og hvordan leder kan bidra til å utvikle organisasjonen i denne retningen. Vi har sett at både individuell og kollektiv veiledning kan være et verktøy for å utvikle læring i organisasjonen. Vi har imidlertid sett at det kollektive aspektet må inn dersom individuell læring skal omdannes til organisasjonslæring. Vi har sett at norske skoleledere kan defineres som henholdsvis støttespillere eller systemskapere på bakgrunn av sitt ulike fokus på læring som individuelt eller kollektivt fenomen. Vi har videre sett at den kollektivt orienterte lederen i størst grad får støtte i den politiske diskursen om skoleledelse, og i teorifeltet om lærende organisasjoner. Forskning så langt viser også at ledelsen ved skoler som har lyktes med elevenes læring, i stor grad samsvarer med den kollektivt orienterte lederen, samtidig som det inspireres til nytenkning og utprøving. Samtidig viser nyere forskning på effektiv ledelse at den relasjonsorienterte lederen i større grad kan knyttes til effektivitet enn den mer struktur- og oppgaveorienterte lederen. Samarbeid vektlegges som et sentralt aspekt i Martinsens forståelse av relasjonsledelse, og dette inngår som en del av inspiratorrollen i Møllers materiale, som også støttespilleren har som grunnlag for sin lederutøvelse. Samtidig ser vi at det situasjonelle aspektet ved ledelse fremheves av både Møller og Martinsen. Ledelse foregår ikke i et vakuum, men er avhengig av situasjonelle, strukturelle og kulturelle rammebetingelser som får betydning for lederfokus og lederutøvelse. Møller spår at stadig flere skoleledere vil fremstå som administrative systemutviklere i tråd med et såkalt tidsriktig lederideal (Møller med flere 2006). Samtidig ser hun ikke bort fra at rollen som støttespiller vil kunne fremstå som en motreaksjon på et stadig mer økende strukturelt fokus. Møller ser også for seg en utvikling der rektorene vil velge å vektlegge den eller de rollene som passer dem selv best. For å fange opp alle fasettene i de tre lederrollene, kan de trekke veksel på

andre i ledergruppa. Det innebærer at ved en sammensatt ledergruppe som utfyller hverandre, kan skolen oppnå et dynamisk samspill og en god balanse mellom et individuelt og kollektivt fokus. Ledelse er et komplekst fenomen, og rektor kan nødvendigvis ikke fylle alle sentrale aspekter selv. Jeg har i oppgaven forsøkt å belyse noen utvalgte dilemmaer i forbindelse med det å oppnå en slags balanse mellom det situasjonelle aspektet ved ledelse og ivaretagelse av ulike lederroller inklusiv mer tradisjonelle roller. Det ser imidlertid ut til å være behov for ytterligere teoriutvikling i forbindelse med disse spørsmålene innen framtidig forskning.

7. 3. Avslutning

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven var todelt, og problemstillingen lød:

«Hvordan kan vi teoretisere rektors rolle som henholdsvis leder og veileder innen skolen som en lærende organisasjon, og hva slags syn har norske rektorer på læring, ledelse, veiledning og organisasjonsutvikling?»

Forskningsspørsmålene som ble søkt belyst, var:

- Hva kjennetegner en lærende organisasjon innen organisasjonsteorier?
- Hva er de teoretiske perspektivene på effektiv ledelse?
- Hva er det rådende syn på rektors rolle innen dagens politiske diskurs?
- Hvilken rolle kan veiledning ha innen lærende organisasjoner?
- Hvordan opplever norske skoleledere sin rolle i arbeidet med å utvikle skolen som læringsorganisasjon?
- I hvilken grad samsvarer norske skolelederes oppfatninger med teoretiske perspektiver på ledelse, veiledning og organisasjonsutvikling?

Opgaven har vært designet som en utforskning som trolig reiser flere spørsmål enn den besvarer. Kan virkelig skolen utvikles som lærende organisasjon? Hvordan påvirker dette eventuelt rektors rolle? Er det i så fall nødvendig å utvikle nye målingsformer med hensyn til effektivitet? Endringsaspektet ser åpenbart ut til å være en vesentlig komponent i denne

organisasjonsmodellen, og gårsdagens løsninger gir således ikke alltid svaret på morgendagens utfordringer. Dersom endring og utvikling fremstår som et mål i seg selv, vet vi nok om hvordan hyppige endrings- og omstillingsprosesser påvirker oss som arbeidstagere? I følge Yukl gjør vi ikke det. Gjentatte omstillinger kan føre til at enkelte blir mindre fleksible og mer sårbare for senere endringer, mens andre blir «vaksinert» og dermed mer tilpasningsdyktige ved nye omstillinger.

Hvordan har de sentrale teoriene i oppgaven fungert for å forstå rektors rolle? Teoriene sier noe om ledelses- og organisasjonsmessige forutsetninger for å utvikle lærende organisasjoner. Ved hjelp av teorier problematiseres imidlertid også det noe ensidige fokuset på den strukturorienterte og systemskapende lederen som den eneste gangbare, slik man kan tolke sentrale føringer i Stortingsmelding nr. 30 og organisasjonsteorier knyttet til lærende organisasjoner. Med utgangspunkt i Martinsens forskning og Møllers analyse utfordres dette perspektivet på ledelse. Nyere forskning ved Martinsen relaterer effektiv ledelse til en mer relasjonsorientert ledertilnærming. Møller med flere konkluderer i sin analyse med at den relasjonsorienterte ledertilnærmingen muligens i større grad kan bidra til reell endring av undervisningspraksis enn den systemorienterte tilnærmingen. Organisasjoner er komplekse, og ledelse som fenomen likeså. Ledelse er ikke et statisk fenomen, men utformes i et samspill med omgivelsene, og påvirkes av konteksten den utøves i. Teorier kan bidra til å fremstille og peke på hovedtendenser og idealtyper, men er ikke nødvendigvis automatisk overførbare til norsk skolevirkelighet. Dette tyder på at det er nødvendig med en ekelektisk forståelse av de ulike teoriene, og at det må utvises varsomhet i forhold til tolkninger og slutninger.

Den viktigste innsikt som kan trekkes ut fra materialet i denne oppgaven er, etter min mening, belysningen av det faktum at ledelsen i norsk skole i dag ser ut til å stå i et slags spenn mellom administrativt og faglig pedagogisk ansvar. Det sier seg selv at det ikke har latt seg gjøre å belyse dette viktige dilemmaet på en fullgod måte i forbindelse med en kort masteroppgave. Det kunne for eksempel vært interessant med mer utførlige og grundige empiriske undersøkelser utført på egen hånd. Samtidig håper jeg at oppgaven og dets funn kan fungere som et bidrag til videre forskning på feltet på bakgrunn av de teoretisk interessante aspektene et slikt dilemma angående ledelse- versus fagansvar reiser, så vel som de praktiske implikasjonene et slikt dilemma vil kunne medføre.

Litteraturliste

Antonacopolou, Elene P: Revisiting the What, How and Why of managerial Learning: Some new evidence, Skope research paper no. 25, spring 2002, Manchester Business School, University of Manchester

Argyris, Chris: On organizational learning, Blackwell Publishers, USA, 1992

Argyris, Chris og Schön, Donald: Organizational learning II, Addison- Wesley Publishing Company, USA, 1996

Dale, Erling Lars: Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Ad notam Gyldendal, 1999

Dale, Erling Lars: Forelesning for studenter ved DOL 29. 08. 2006, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement: St. meld. nr. 30 Kultur for læring, 2003- 2004

Dysthe, Olga: Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring, i (Red.) Dysthe Olga: Dialog, samspel og læring, Abstrakt forlag 2001, her fra Blandingskompendium pedagogikk PPU 3010, Del B, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 2003

Gjems, Liv: Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Gyldendal norsk forlag AS 2001, 6. opplag 2003

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: På egne vilkår. Cappelen akademiske forlag as, Oslo, 1999, 4. opplag 2005

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan: Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse. Fagbokforlaget 2002, 4. opplag 2005

Kleven, Thor Arnfinn (red): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Unipub forlag, Oslo, 2005

Lauvås, Per: Lærerens praksisteori, i (Red.) Wyller, Kari Brunn: Læreryrket mellom profesjon og improvisasjon, Aschehoug 1994, her fra Blandingskompendium pedagogikk PPU 3010, Del B, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 2003

Martinsen, Øyvind Lund: Lederskap- spiller det noen rolle? Forskningsrapport 5/ 2005, Handelshøyskolen BI, Institutt for ledelse og organisasjon

Martinsen, Øyvind L. (Red), 2004: Perspektiver på ledelse, Gyldendal Akademisk Forlag AS

Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri og Marit, Aas: Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, 2006 (fortrykk)

Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka: The knowledge Creating Company. New York: Oxford University Press, 1995

Rørvik, Kjell Arne: Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet. Fagbokforlaget 1998, 5. opplag 2005

Senge, Peter M.: Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon. Oslo, Egmont hjemmets bokforlag 1999

Skagen, Kåre (2000): Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning- analyse og kritikk. I Skagen, Kåre (Red) : Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning, Oslo, Fagbokforlaget

Stålsett, Unn: Veiledning i en lærende organisasjon. Universitetsforlaget 2006

Utdannings- og forskningsdepartementet: En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler? [www. Kompetanseberetningen.no](http://www.Kompetanseberetningen.no), 2005

Yukl, Gary: Leadership in organizations. Fifth edition. State University of New York at Albany, 2002, 1998, 1994, 1989, 1981