

Lederne i utdanningsfeltet, enten de er barnehage- eller skoleledere, trenger den kunnskap og kompetanse førskolelærere og lærere besitter i sine fag og om det å lede lærings- og utviklingsprosesser. Førskolelærere og lærere trenger ledelsens kompetanse og kunnskap om prosesser som kan få det beste ut av et arbeidsfellesskap. KS' og Utdanningsforbundets intensjon med dette heftet er å videreutvikle og forsterke samarbeidet mellom ledelse og tillitsvalgte.

Gode intensjoner er ingenting verdt om de ikke følges opp i praksis. Derfor bør arbeidet prioriteres i barnehager og skoler, men også i samspill mellom barnehage- og skoleeier og tillitsvalgte på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Der bør det snakkes om hvordan de prosessene heftet inviterer til, best mulig kan legges til rette i kommunen/fylkeskommunen. På samme måte kan det være svært nyttig å ta tak i tematikken på regionalt nivå.

Dette heftet kan også lastes ned fra KS' og Utdanningsforbundets nettsider. Der vil dere også finne mer stoff om dette arbeidet og om hva som skjer ulike steder.

Kontaktpersoner i KS og Utdanningsforbundet for denne fellessatsingen er Jan Sivert Jøsendal (jan.sivert.josendal@ks.no) og Jens Garbo (jens.garbo@utdanningsforbundet.no). Vi hører gjerne fra dere!



Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse

Et fellesprosjekt fra KS og Utdanningsforbundet



Innhold

Profesjonsutvikling i samspill mellom arbeidsgiver og tillitsvalgte . . .	3
Sammen for den gode utdanningsledelse	5
<i>KS og Utdanningsforbundet</i>	
Sammen om viktige mål	5
Følg opp intensjonene i avtaleverket	6
Noen grunnleggende forutsetninger	6
Spørsmål til refleksjon	7
Styring og profesjon	8
<i>Jorunn Møller, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo</i>	
Referanser	11
Spørsmål til refleksjon	11
Profesjonsutvikling gjennom samarbeid	12
<i>Eirik J. Irgens, professor, Høgskolen i Nord-Trøndelag</i>	
Tre utfordringer i skolen	12
Samarbeid om utvikling	14
Lærere under press	15
Referanser	15
Spørsmål til refleksjon	15
Kompetanse og profesjonsutvikling	16
<i>Åsbjørn Vetti, daglig leder i KS-Konsulent AS</i>	
Å utfordre medarbeidernes eget ansvar for læring og utvikling	16
Å utfordre de organisatoriske rammene for læring og utvikling	18
Referanser	19
Spørsmål til refleksjon	19

© 2011 Kommuneforlaget AS, Oslo
1. utgave, 1. opplag 2011
Design og grafisk produksjon:
07 Gruppen, Oslo, 2011
ISBN: 978-82-446-2086-4

Forsidefoto og foto s.17: Sean Justice / Corbis / SCANPIX, s. 4: Mikael Dubois / Johner / SCANPIX, s. 10: Marten Johner / Plattform / Johner / SCANPIX
Øvrige foto: Colourbox.no

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Kommuneforlaget AS er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, Interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Kommuneforlaget AS
Postboks 1263 Vika
0111 OSLO
Telefon: 24 13 28 50

Henvendelser vedrørende utgivelsen rettes til:
kundeservice@kommuneforlaget.no
www.kommuneforlaget.no

Profesjonsutvikling i samspill mellom arbeidsgiver og tillitsvalgte

Utdanningsledelse handler i stor grad om å lede profesjonsutøvere, dvs. å lede yrkesutøvere som selv er ledere i sitt daglige arbeid. Nettopp fordi det er sånn, må utdanningsledelse bygge på og utvikle et medskapende, anerkjennende og forpliktende samspill mellom tillitsvalgte, styrere og rektorer. Tillitsvalgte og ledelsen i barnehager og skoler har et særskilt ansvar for å realisere en utdanningsledelse som fremmer læring hos barn og voksne. Da trengs organisasjonskulturer blant ledelse, tillitsvalgte og profesjon hvor kunnskap utvikles i fellesskap innenfor rammene av felles mål, ambisjoner og et felles ønske om å lykkes.

Tekstene i dette inspirasjons- og arbeidsheftet er utarbeidet av fremragende fagpersoner. Ut fra ulike posisjoner og erfaringer har professor Jorunn Møller, professor Eirik Irgens og konsulent Åsmund Vetti skrevet tre korte fagtekster om styring, profesjonsutvikling og organisasjonsutvikling med Utdanningsledelse som tematisk ramme. Vi ser at tekstene henter eksempler mest fra skolefeltet, men mener at tematik-

ken er like aktuell i hele utdanningsfeltet, fra barnehage til universitet. KS og Utdanningsforbundet har også selv skrevet et fagbidrag «Sammen om den gode utdanningsledelse», og denne artikkelen tydeliggjør felles ambisjoner og et verdi-grunnlag som partssamarbeidet mellom tillitsvalgte, styrere og rektorer må hvile på.

Heftet er distribuert til landets alle kommunale barnehager, videregående skoler og barne- og ungdomsskoler. Utdanningsforbundet og KS ønsker, og vil ta ulike initiativ til, at dette inspirasjons- og arbeidsheftet brukes aktivt ute i alle barnehage- og skoleorganisasjonene. Bak hver fagtekst har vi utarbeidet noen spørsmål som kan brukes som grunnlag for en likeverdig dialog mellom tillitsvalgte og ledere.

Lykke til med tekstlesing og samarbeidsprosessene! Skoler og barnehager trenger gode utdanningsledere som kan realisere god utdanningsledelse.

Oslo, januar 2011



Sigrun Vågeng, KS



Mimi Bjerkestrand, Utdanningsforbundet



Sammen for den gode utdanningsledelse

KS og Utdanningsforbundet

God skole- og barnehageutvikling skal skje i tråd med de føringene som blir gitt i sentrale og lokale styringsdokumenter. Til grunn for alt utviklingsarbeid i den enkelte barnehage og skole må det ligge en felles forståelse av oppdraget og et felles verdigrunnlag for arbeidet. Da er det nærmest en forutsetning at utdanningsledelsen preges av tett samspill mellom styringslinje og profesjon. KS og Utdanningsforbundet har et felles ønske om å styrke dette samspillet.

Gjennom sin utdanningspolitiske plattform setter KS klare målsettinger for hva organisasjonen, på vegne av skoleeier, vil med norsk skole og hvordan det skal arbeides for å nå målene. Den utdanningspolitiske plattformen peker på at det er avgjørende for gode utviklingsprosesser *at profesjonen og de ansatte tar medansvar i utviklingsprosessene*. I KS' arbeidsgiverstrategi mot 2020 tydeliggjør organisasjonen lederrollen og medarbeiderrollen i tråd med dette.

Utdanningsforbundet har i flere år satset på å utvikle sin rolle som profesjonsorganisasjon. Helt i tråd med dette ønsker Utdanningsforbundet å styrke de tillitsvalgte i rollen som utviklingsaktør gjennom aktiv deltakelse i den medskaping og medledelse som bør foregå mellom arbeidsgiver og fagforening på alle nivåer.

Det er lederens ansvar å initiere, gjennomføre, evaluere og følge opp utviklingsprosesser. I dette heftet vil KS og Utdanningsforbundet se på hvordan de tillitsvalgte og profesjonen kan samarbeide med ledelsen om disse prosessene. God utdanningsledelse skal legge grunnlag for involvering, medskaping og kvalitetsfremmende arbeid. Dette krever mye av både ledelsen og de tillitsvalgte, og utfordrer den

enkelte med hensyn til både holdninger og arbeidsmetoder. For å få til god samhandling må tillitsvalgte jobbe *proaktivt* og delta i alle faser i et utviklingsarbeid. Dette krever at det blir etablert gode rutiner og sikret tid og rom til tillitsvalgtes deltakelse i den gode utdanningsledelse.

Sammen om viktige mål

For partene er det å involvere seg i formulering av utviklingsmål både en utfordring og en mulighet til å sette dagsordenen lokalt og på egen arbeidsplass. Den tillitsvalgte og styrer/rektor har et stort ansvar for utviklingsarbeid som relaterer til prosesser som angår målformuleringer, prosessforberedende arbeid, implementering og evaluering. Med andre ord å jobbe etter noen prioriterte utviklingslinjer som barnehagen eller skolen skal bevege seg i retning av – slik at yrkesutøvelsen preges av profesjonalitet i forhold til læring og vekst som skal sikre et best mulig og likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn og unge.

Et nært samspill mellom tillitsvalgte og ledelse er viktig i utviklingsprosesser, og det skaper kollektiv forankring, forpliktelser og ambisjoner om å ta en aktiv rolle i arbeidet

med å nå utviklingsmålene. Samtidig settes dagsordenen i egen organisasjon, og det konstruktive samspillet kan være med å videreutvikle skolene og barnehagene som lærende organisasjoner. Videre vil den lærende tilnærmingen gi tillitsvalgtrollen en mer konstruktiv rolle enn den mer tradisjonelle «vaktbikkjerollen».

Følg opp intensjonene i avtaleverket

Over tid er det utviklet et avtaleverk som inneholder mange gode intensjoner for samspillet mellom arbeidsgivere og arbeidstakere/tillitsvalgte. De viktigste avtalene er Hovedavtalen, Hovedtariffavtalen og arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet. Disse avtalene er samlet sett og hver for seg omfattende, og det stilles krav til partene om kompetanse og innsikt for å få dem til å fungere på en god måte lokalt og på den enkelte skole/barnehage.

De uttrykte felles intensjonene er på mange måter avtalenes «hjerne» – med andre ord *partenes utgangspunkt og overordnede vilje* med avtalene.

Samtidig er formuleringene av en slik karakter at de krever en lokal bearbeiding, rett og slett fordi yrkesutøverne og tillitsvalgte/arbeidsgivere kan tolke intensjonene ulikt. Derfor må partene sikre at avtalens intensjoner ikke bare blir tomme fraser uten innhold, men materialiseres gjennom bærekraftige prosesser som lokalt kan innrammes av eksempelvis følgende problemstillinger:

- Har skolen/barnehagen som organisasjon en kultur for gjensidig samhandling som fremmer forankring, medskapning, ambisjoner og forpliktelser om felles mål?
- Hva i vårt arbeid må utvikles, fornyes, forbedres og justeres for at elevenes og de ansattes læring skal bli best mulig?
- Hvordan kan vi organisere vår arbeidsplass for å nytte arbeidstiden og ressursene best mulig?

Noen grunnleggende forutsetninger

For at den enkelte barnehage og skole skal komme i posisjon på en god måte, vil det være viktig at samspillet mellom ledelse og tillitsvalgte kjennetegnes av:

Åpenhet. Det må være tydelighet om formål og retning. Det er viktig at både ledelse og tillitsvalgte stimuleres til åpenhet, og at partenes ærlige hensikter åpenbares. Åpenhet er ikke det samme som harmoni – det er viktig å erkjenne at det skal være rom for kritikk og uenighet. I et åpent klima er det ingen grunn til å gjemme vekk kontroversielle problemstillinger.

Dialog. Dialogen er den herredømmefrie samtalen. Et viktig kjennetegn er viljen til å møte den andre med oppriktig interesse, og det å anstrenge seg for å forstå den andres oppfatninger og begrunnelser. Dette forutsetter en gjensidighet. Bare å fremføre sitt eget budskap er ikke dialogorientert. Å opparbeide og fastholde en dialogisk arbeidsform er en oppgave for både ledelsen og de tillitsvalgte.

Likeverdighet. Likeverdigheten må forankres i at partene har et felles ansvar for å utvikle en god, åpen og løsningsorientert samarbeidskultur. Skal partene lykkes i det samfunnsoppdraget det er å skape den gode barnehage og skole, er likeverdigheten ikke bare en rett – den er like mye et *felles ansvar*.

Mulighetsorientert. De generelle intensjonene i avtaleverket er nærmest grenseløse når det gjelder muligheter lokalt. Det eneste som begrenser, er partene selv. Styrken i et medskapende samarbeid ligger i at man i fellesskap kan jobbe etter langsiktige utviklingslinjer som fremmer barnas læring og utvikling.

Om de fire punkter over skal ha relevans, er tillit mellom partene avgjørende. Det handler om tillitsbygging der respekt og forståelse for hverandres roller som ledere og tillitsvalgte anerkjennes og legitimeres. Både tillitsvalgte og ledere har et ansvar for å skape oppslutning og aksept av ledelse i skoler og barnehager, og betyr å ta på alvor profesjonsutøvernes vurderinger, enten disse vurderingene springer ut fra skoleledere, barnehagestyrere, lærere eller andre yrkesgrupper i skole og barnehage.

God utdanningsledelse og bærekraftige medskapingsprosesser er viktige forutsetninger for å gi barn og unge de beste forutsetninger for et godt læringsmiljø preget av sosial vekst og faglig utvikling. God utdanningsledelse og bærekraftige medskapingsprosesser er også de viktigste forutsetningene for å utvikle skole- og barnehageorganisasjonene som en viktig arena for de ansattes læring og profesjonelle utvikling.



SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON

- Hvordan kan ledere og tillitsvalgte bygge tillit ved å vektlegge åpenhet, dialog, likeverdighet og mulighetsorientering? Lag kjennetegn på god praksis.
- Hvilket mulighetsrom har ledelse og tillitsvalgte for medskapning? Har vi rutiner, tid og rom for å skape bærekraftige og forpliktende medskapingsprosesser?

Styring og profesjon

Jorunn Møller, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Hvordan skal skolen styres, og hvem skal styre skolen?

Hvor mye makt og myndighet skal lærerprofesjonen ha, og hvordan skal ansvarsdelingen mellom statlig og kommunal styring av skolen være? Dette har i lang tid vært tilbakevendende spørsmål når det gjelder organisering og styring av skolen.

Bak Kunnskapsløftet ligger en styringsfilosofi som er kjennetegnet ved overgangen fra statlig regelstyring og detaljstyring til målstyring, rammestyring og resultatstyring. Reformen betyr en ytterligere desentralisering av både beslutningsmyndighet og av oppgaver innenfor utdanningssektoren. Lokale myndigheter (skoleeierne) har fått større ansvar når det gjelder strategisk planlegging, kvalitetsutvikling, utforming av tiltak og evaluering av egne resultater i forhold til de målene som er satt av sentrale myndigheter.

Den nye styringsmodellen skiller også skarpt mellom politisk og profesjonell styring. Det er et sentralt reformmål å skape en balanse mellom politikk og faglig/pedagogisk profesjonalitet. En slik balanse forutsetter en desentralisering som gir skolen, skoleledelsen og lærerne et tydelig ansvar for å konkretisere og realisere de nasjonale målene. Reformen skal myndiggjøre lærere som lærere og skoleledere som pedagogiske og administrative ledere, og praksis skal være basert på tilgjengelig informasjon og viten. Politikerne på sin side skal på det nasjonale nivået definere målene og sørge for at skoleeierne har ressurser til å realisere reformens ambisjoner.

Men i grunnlagsdokumentene er det også en spenning mellom lokalt selvstyre og legitime, nasjonale og demokratiske styringsbehov av fellesskolen, mellom desentralisering og sentralisering. Tydelig ansvars plassering innebærer ikke bare at lokalt nivå får ansvar, men også forventninger om at de skal stå til ansvar for den opplæringen som tilbys og de resultater som oppnås. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vektleggingen av sentral styring gjennom tilsyn, kontroll og oppfølging, samtidig som desentralisering av myndighet og oppgaver fremheves. Det nasjonale vurderingssystemet sammen med lover og regelverk utgjør i så måte svært viktige virkemidler for styring av skolen. Kommunesektorens status som forvaltningsorgan under staten og som selvstyreorgan med egen beslutningsmyndighet, egne folkevalgte og egen administrasjon setter styringen av skolen inn i en bestemt ramme. Skoleeiere skal både styre selv og sette i verk det staten bestemmer (Møller et al., 2009).

I et tilsvarende spenningsfelt står rektorene. Som sjef og leder i det nye styringssystemet blir rektor på den ene siden stilt til ansvar for kvalitet slik den defineres av sentrale myndigheter i lover og læreplaner. På den andre siden

forventes det at hun stimulerer til og legger til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere. Rektor skal både være et pedagogisk fyrtårn og en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder. Med den økte myndighet som nå er lagt til rektor og den enkelte skole når det gjelder offentlig forvaltning, følger automatisk en hyppigere nærkontakt med rettsregler. Samfunnet rundt skolen krever at den som skal gjennomføre saksbehandling på vegne av skolen, kjenner og etterlever disse reglene (Welstad, 2011). Dette innebærer at rektor må håndtere spenninger mellom faglig autonomi og administrativ underordning, og mellom rollen som sjef og rollen som leder (Møller, 2011). Spenningen mellom profesjonell og politisk styring av skolen manifesterer seg blant annet i brytninger mellom tillit til profesjonen på den ene siden, og standardisert måling, tilsyn, rapportering og kontroll på den andre siden. Det forventes at skoleledere viser både selvstendighet og initiativ, og samtidig må utøvelse av ledelse være forankret i skolens mandat. Både tolkning og tilpasning av skolepolitikk er en sentral lederoppgave i et desentralisert styringssystem (Lillejord, 2011).

Evalueringer av Kunnskapsløftet som styringsreform indikerer at rektorer erfarer stor grad av autonomi i jobben sin (Ottesen et al., 2010; se også Vibe & Sandberg, 2010). Bare i liten grad stiller overordnede dem til ansvar for de resultatene som oppnås. Rektorene synes i samarbeid med lærerne å tilpasse innholdet i Kunnskapsløftet til den praksisen som allerede finnes. Det kan dermed synes som om overordnede har stor grad av tillit til at den lokale skole styres og ledes på en kompetent måte. En alternativ tolkning er at det eksisterer en «skjult kontrakt» på tvers av nivåer.

Så lenge skolene holder seg innenfor budsjetttrammene, stilles ingen kritiske spørsmål. Rektorene uttrykker også stor grad av tillit til lærerne, og bare unntaksvis gir de lærerne tilbakemelding på undervisning.¹ Mangelen på tid trekkes frem som begrunnelse.

Vil det bli en sterkere kontroll av profesjonen i tiden som kommer? Vil mulighetene til å handle som profesjon bli mer begrenset enn det den er i dag? Autonomi i yrkesutøvelsen forutsetter at samfunnet rundt har tillit til det som skoleledere og lærere gjør. Det handler for det første om tillit nedenfra i de primære relasjonene, fra medarbeidere, kolleger, elever og foreldre. For det andre handler det om tillit ovenfra innenfor skolehierarkiet, noe som også innebærer autorisasjon og sertifisering fra statlig og kommunal myndighet. Man er gitt et ansvar for å ivareta visse oppgaver (Grimen, 2008). Tilliten er blant annet basert på at skoleledere og lærere har det nødvendige kunnskapsgrunnlaget for å utøve arbeidet. Samfunnet rundt må ha tillit til at tiltak som settes i verk, er forankret i hva vi vet om god praksis i skolen; hva vi vet om sammenhenger mellom styring, ledelse, organisering og læringsresultater. Hvis den formelle profesjonsutdanningen som ga inngangen til læreryrket, er utdatert ut fra dagens mål og forventninger, blir den kontinuerlige kunnskapsutviklingen som skjer i arbeidslivet et nøkkelbegrep for å forstå skoleledelse og læreryrket som profesjon. Men spørsmålet er om rektorer og lærere i tilstrekkelig grad selv makter å holde seg à jour med nyere forskning om skole, undervisning og læring. I skolen fremheves i tillegg til personlige og mellommenneskelige egenskaper, primært den erfaringsbaserte kunnskapen som er viktig.

¹ En svakt utviklet tilbakemeldingskultur i skolene er også fremhevet som sentralt funn i TALIS-undersøkelser (Vibe et al. 2009). Tilsvarende har en svensk studie av kommunikasjonen mellom rektorer og lærere vist at overføring av informasjon var den mest hyppige kommunikasjonsdimensjonen som rektorene anvendte i sin relasjon til lærere (Årlestig, 2008).



komplekst kunnskapslandskap hvor det er et mangfold av læringsarenaer hvor kunnskap settes i spill. Dette forutsetter dialog og et nært samarbeid mellom profesjonsutøvere og universiteter/høgskoler som tilbyr utdanning, samt fagforeninger og skoleeiere på kommunalt og fylkeskommunalt nivå.

I dagens situasjon er det mange som ønsker å ha en stemme med når det gjelder å definere kvalitet i skolen. Skoleledere fungerer som «døråpnere» til skolen som system, og det er da viktig å fremstå som kompetente personer i dialoger om utdanningens kvalitet. Som rektor er man både sjef med stor faglig autonomi, men man er også mellomleder i et hierarkisk system hvor både nasjonalt og kommunalt nivå legger klare føringer på det arbeidet som skal gjøres. Derfor er bevissthet om krav som stilles, og kunnskap om hvilke verdier som skal fremmes, vesentlig. I tillegg kommer innsikt i hvilken kapasitet og hvilke motiver en selv har til å imøtekomme og eventuelt omforme kravene som stilles. Å ha kollegial erfaringsdeling sammen med resultatbasert styring som selve grunnmuren i skolens kunnskapsutviklingsstrategi, er problematisk. Rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling, og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon. Men det krever at også sentrale og kommunale myndigheter som styrer skolen, karakteriseres av kunnskapsbasert yrkesutøvelse. Utfordringen er å ivareta behovet for kvalitetssikring samtidig som det gis rom for nysgjerrighet, utforskning og endring. Anstrengt kommuneøkonomi må nødvendigvis medføre hardere prioritering, men nettopp da er det viktig med tett dialog med profesjonen for å skape tilslutning til de valgene som foretas.

Profesjonell kunnskap beskrives som personlig og kontekstuell, og det gis i liten grad referanse til en spesifikk kunnskapsbase (Karseth & Nerland, 2007). Sammenlignet med andre yrkesprofesjoner synes den kunnskapen lærerne (og skolelederne) forholder seg til, å være lite systematisert (Jensen, 2008).

Skolehverdagens økende kompleksitet stiller store krav til opplæringsmuligheter og tilrettelegging av kunnskap. Både for skoleledere og lærere handler det også om å ta et aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt. Det handler om å orientere seg i et

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON

- Både tolkning og tilpasning av skolepolitikk er en sentral lederoppgave i et desentralisert styringssystem. Hva slags spenningsfelt opplever vi? Hvordan kan vi arbeide sammen i dette spenningsfeltet?
- Hvordan kan profesjonen og administrativ/politisk ledelse sammen bidra til kunnskapsbasert styring lokalt?
- Hvordan kan profesjonen og administrativ/politisk ledelse sammen bidra til lokalt og profesjonelt handlingsrom som grunnlag for gode vedtak og god praksis?
- Hvordan kan profesjonen og administrativ/politisk ledelse sammen bidra til en yrkesutøvelse og oppfølgingskultur som skaper tillit?

Referanser

- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. (s. 197–215) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Norges forskningsråd, programmet for Kunnskap, utdanning og læring. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Karseth, B. & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 20, (4), 335–355.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som sjef og leder. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (publiseres 2011).
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som sjef og leder. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (publiseres 2011).
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Delrapport 2: Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.

- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3: Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform. Oslo: NIFU STEP rapport 37/2010.
- Vibe, N., Aamodt, P.-O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP Rapport 23/2009.
- Vibe, N. og Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU STEP rapport 14/2010.
- Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som sjef og leder. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (publiseres 2011).
- Årlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Profesjonsutvikling gjennom samarbeid

Eirik J. Irgens, professor, Høgskolen i Nord-Trøndelag

I forbindelse med tariffoppgjøret i 2006 ble særavtalen SFS 2213 inngått for videregående opplæring, grunnskole og voksenopplæring. Basert på den sentrale avtalen skulle det nå inngås lokale arbeidstidsavtaler i alle kommuner og fylkeskommuner, slik at arbeidstiden kunne utnyttes best mulig i forhold til behovene ved den enkelte skole. Ikke bare tid til undervisning, individuelt arbeid og annen tid sammen med elevene, men også kompetanseutvikling, samarbeid i personalet og samarbeid med foresatte og andre instanser utenfor skolen.

Avtalen skulle være en utviklingsavtale, bygd på omforente utviklingsmål som først skulle fastsettes gjennom en prosess der undervisningspersonalet ved den enkelte skole ble involvert. Hensikten var todelt: Å oppnå størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse, og et best mulig opplæringstilbud for elevene. I Nord-Trøndelag gikk KS og Utdanningsforbundet sammen om et prosjekt der seks skoler (to videregående og fire grunnskoler), tre kommuner samt fylkeskommunen etablerte et samarbeid for å utvikle kunnskap og dele erfaringer som kunne lette arbeidet med å innføre lokale arbeidstidsavtaler. Jeg ble engasjert til å gjøre en evaluering av prosjektet, og intervjuet tillitsvalgte og ledere i alle prosjektskolene (Irgens, 2010).

Tre utfordringer i skolen

Tre utfordringer kom fram gjennom undersøkelsen:

- Hvordan skolene håndterte forholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver
- Hvordan de avstemte tid til samarbeid og tid til individuelt arbeid
- Hva rektor hadde rett til, og hva hun eller han ble gitt lov til

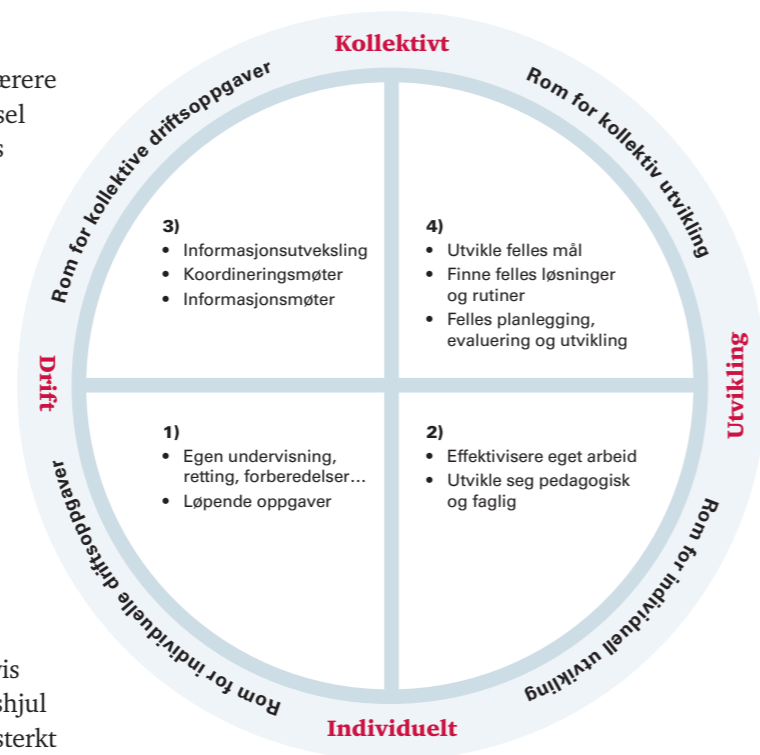
Disse tre utfordringene ble beskrevet som spenningsforholdene mellom drift og utvikling, mellom individuell og kollektiv praksis, og mellom det legale (hva rektor *har* rett til) og det legitime (hva rektor av lærerne *gis* rett til). I de fleste skolene var det en tendens til at fokuset ble rettet mot tekniske og formelle sider ved avtalen, den ble i liten grad brukt som det utviklingsverktøy den var tenkt, og de kortsiktige og individuelle oppgavene fikk fokus. Samarbeidet mellom rektor og arbeidsplassstillitsvalgt var stort



sett åpent og godt, men det var også eksempler på at lærere oppfattet de lokale arbeidstidsavtalene som en trussel mot deres frihet. Noen nektet rektor innsyn i deres tidsbruk, og det var tendenser til «stilltiende maktbalanse»: Lærernes logikk var av typen: «Hvis dere bare lar oss være i fred, skal vi til gjengjeld være fleksible», mens ledelsens var i retning: «Hvis dere er greie, skal vi ikke trå dere for nære». Det var da en taus overenskomst om ikke å gjøre mer ut av arbeidstidsavtalen enn strengt nødvendig.

Samarbeid om utvikling

Hvis en virksomhet skal være i utvikling, kan ikke oppmerksomheten til ledere og ansatte være begrenset til kortsiktige og individuelle arbeidsoppgaver. Arbeidet må utføres i *alle* rommene i figuren for at ikke hjulet skal stå stille. Dette krever tett samarbeid mellom ledelse, tillitsvalgte og ansatte. Hvis arbeidet stort sett skjer i Rom 1 i figuren «Utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse», vil praksisen bli sterkt individualisert. Det betyr også at problemer og utfordringer relatert til elevene blir overlatt til den enkelte lærer å finne ut av. De «sterke» lykkes, mens de som er «svake» får problemer. Det må derfor legges til rette for at den enkelte får mulighet til å utvikle seg gjennom kurs, etter- og videreutdanning og læring i praksis, slik det er vist i Rom 2. Individuell profesjonsutvikling er likevel ikke nok for å skape et godt læringsmiljø, siden det krever utvikling av og enighet om sosiale spilleregler og disiplinære prinsipper som deles i personalet. Det må derfor skapes rom for kollektive driftsoppgaver, slik det er vist i Rom 3, der det løpende arbeidet blir koordinert, avtaler gjort og informasjon utvekslet. Den store utfordringen i mange skoler synes likevel å være Rom 4, rommet for felles utvikling: Det er i dette rommet morgendagens virksomhet skapes gjennom sammen å omskape erfaring til en ønsket framtid.



Utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse

I virksomheter med lite felles planlegging, evaluering og utvikling sliter ansatte med de samme utfordringer år etter år: Håndtering av ordensregler og disiplinærsaker, etterlevelse av tidsfrister og oppfølging av beslutninger rir noen skoler som en mare. Slike utfordringer kan ikke finne sin løsning i rom 1, 2 og 3 alene. Det gjelder også etablering og oppfølging av rutiner for at elever skal få den undervisning de har krav på, hvordan vi sammen skal lære etter fylkesmannens tilsynsrapporter, og hvordan vi skal utvikle og etterleve felles løsninger som gjør at ikke enkeltansatte får hele byrden for dokumentasjon og rapportering.

Lærere under press

Det har antakelig aldri vært så stor oppmerksomhet rundt skolers og barnehagers kvalitet som nå. Kvalitet blir etterspurt, en rekke former for kvalitetsvurdering blir tatt i bruk, det måles og det diskuteres, resultatene blir offentliggjort, og skoler og nasjoner sammenlignet. For de som har sitt virke i skoler, er det snart ingen plass å gjemme seg: Offentlighetens kritiske lys er nådeløst til stede. Den siste tiden har søkelyset kommet enda sterkere også på barnehagene. Det forventes resultater og kvalitet, og det forventes profesjonalitet av alle som arbeider med barn og unge.

Lærere stilles i dag overfor krav og forventninger som de umulig kan håndtere alene. Det kreves samarbeid og koordinering, avklaring av prinsipper og enighet om etterlevelse, og en praksis for å nedfelle gode erfaringer i rutiner og prosedyrer slik at de ikke glemmes. Det kreves kort og godt at hver virksomhet utvikler en god organisasjon og en fellesskapspraksis som effektivt understøtter den enkeltes yrkesutøvelse og elevenes læring.

I arbeidet med å evaluere forsøket med lokale arbeidstidsordninger har jeg møtt to ytterpunkter som i liten grad bidrar til varige resultater: På den ene siden representan-

ter for arbeidsgiver og skoleeier, som har tatt til orde for at lærere bør styres hardere og innordnes i samme tidsregime som enhver annen arbeidstaker. På den annen side lærere og tillitsvalgte som mener at ethvert samarbeid om tidsbruk skal unngås. Slike fastlåste posisjoner bidrar i liten grad til å utvikle kvaliteten i skoler og barnehager. Bedre skoler og barnehager skapes gjennom dialog og samarbeid. Samarbeidet må synliggjøres av partene på alle nivåer: Fra KS og Utdanningsforbundet som må inngå et forpliktende, synlig og permanent samarbeid om kvalitetsutvikling; til regionale og lokale prosjekter slik vi har sett i Nord-Trøndelag ned til det daglige samarbeidet mellom plasstillitsvalgte og ledelse i de enkelte virksomheter.

Referanser

- Irgens, Eirik J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis: Evaluering av «Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler» i Nord-Trøndelag*. http://brage.bibsys.no/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_9573
- Irgens, Eirik J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir, s. 125–145

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON

- Hvordan kan ledelse og tillitsvalgte sammen bidra til at kollegiet bruker rom 4 i «Utviklingshjul for en organisasjon i bevegelse» til kollektiv utvikling?
- Hvilke forutsetninger må være til stede for at barnehage og skole skal unngå å havne i ytterpunktene som Irgens beskriver avslutningsvis?

Kompetanse og profesjonsutvikling

Åsbjørn Vetti, daglig leder i KS-Konsulent AS

I denne artikkelen skal vi se nærmere på to påstander:

Ledere og tillitsvalgte kan fremme kompetanse og profesjonsutvikling i barnehage og skole ved å ...

- 1 utfordre medarbeidernes eget ansvar for læring og utvikling
- 2 utfordre de organisatoriske rammene for læring og utvikling

Å utfordre medarbeidernes eget ansvar for læring og utvikling

Sammenlignet med sykepleiere, ingeniører og revisorer er lærere de som leser minst faglitteratur (Jensen, 2008). Vi har ikke en tilsvarende undersøkelse som omhandler førskolelærere, men jeg tror det generelle bildet for begge profesjoner er som følger: Den dagen man avslutter sin grunnutdanning, har faglitteratur og ny FoU liten oppmerksomhet og status. For den nyutdannede kan dette ha noen gode forklaringer. Den kunnskapen og de ferdigheter man har tilegnet seg gjennom grunnutdanningen, er ikke alltid like enkel å overføre til skolen og barnehagen. Når man går fra utdanning til jobb, skal man i gang med et omfattende oversettelsesarbeid. Man skal også finne sin profesjonelle rolle og finne ut av arbeidsplassen, med en rekke ulike systemer og rutiner. Utviklingen fra novise til profesjonell tar år (Feiman-Nemser, 2003), og det bare i praktisk yrkesutøvelse man blir profesjonell. Men faglitteratur, ny FoU, utdanningsinstitusjonenes kompetanse, og ikke minst gode eksempler fra andre virksomheter har utvilsomt en verdi.

Lærer- og førskolelæreryrket baserer seg på erfaring, men det skal også baseres på forskning. Min påstand er at mye positiv utvikling i barnehager og skoler nettopp skjer med bakgrunn i ytre påvirkning. Dette er kilder som gir grunnlag for å reflektere over og videreutvikle egen praksis. Å være profesjonell er for det første å vite hva, hvordan og hvorfor man handler som man gjør. Dette innbefatter også en overordnet etisk vurdering: Er mine handlinger her og nå overfor dette barnet eller denne eleven etisk riktige? Å være profesjonell er for det andre å være faglig oppdatert, å bidra til en faglig diskurs i kollegiet og bidra til utvikling av arbeidsmetoder og samarbeid i egen virksomhet. Min erfaring er at barnehager og skoler ofte mangler kultur for å oppsøke og være nysgjerrig overfor ny fagkunnskap, ny FoU og nye eksempler fra praksisfeltet. Det gir heller ikke nevneverdig status. Et illustrerende eksempel: Nyutdannede førskolelærere og lærere har med seg oppdatert fagkunnskap, pedagogisk kunnskap og fagdidaktikk, men de opplever ofte at deres kunnskap ikke blir etterspurt, og de slipper ikke så lett til i organisasjonen (Grimsæth, 2005).



Mange av de medarbeiderinitierte endringene som vi ser i barnehager og skoler i dag, skjer på to måter:

1. Ildsjeler i personalet har latt seg inspirere av ny kunnskap og får støtte fra ledelse og tillitsvalgte til å gjennomføre prosesser. Prosessene kan dreie seg om å oversette, prøve ut, evaluere og standardisere en ny praksis med nye begreper, tenkemåter, arbeidsmetoder og rutiner.
2. Flere medarbeidere tar samme etter- og videreutdanning, og utdanningen kobles tydelig mot praksis på egen arbeidsplass. Utdanningen gir rom for økt refleksjon, nye begreper og arbeidsmetoder som man får lyst til å prøve ut. I begge tilfeller er pågangsmot hos medarbeiderne og støtte fra ledere og tillitsvalgte viktig.

Følgende atferd hos ledere og tillitsvalgte vil fremme medarbeidernes ansvar for læring og utvikling:

- Ledere og tillitsvalgte er rollemodeller som legger til rette for myndiggjøring gjennom å vise tillit, gi støtte, stille krav og utfordre. Ildsjeler anerkjennes og støttes som viktige pådrivere. Medarbeiderne utfordres til bruk av ny faglitteratur, ny FoU, kompetanse hos utdanningsinstitusjoner, gode eksempler fra praksisfeltet og til å ta etter- og videreutdanning. Tydelige krav stilles til medarbeiderne om å delta i refleksjon over egen praksis opp mot disse kildene til ny kunnskap, og virksomhetens mål og verdier.
- Ledere og tillitsvalgte stiller krav til at alle pedagoger skal kunne være læringsledere. Det vil si at formidling av fag, pedagogikk og fagdidaktikk i kollegiet er en selvfølgelig del av pedagogenes rolle. Dette skal sikre deling og utvikling av kompetanse.

Å utfordre de organisatoriske rammene for læring og utvikling

Skal kollegiet fungere som et lærende fellesskap, krever det tilrettelegging. Det er viktig at leder og tillitsvalgte har en tett dialog for å utvikle disse rammene. Tre byggeklosser vil være særlig viktig å fokusere på:

- Bruk av team der en person har et klart definert lederansvar, der det er definert et tydelig ansvarsområde og oppdrag (herunder krav til metakommunikasjon, dvs. kommunikasjon om arbeidsformer, rutiner, idealer, vaner og tanker som ligger bak de pedagogiske valgene), er en viktig byggekloss. At ledelsen i virksomheten jevnlig følger opp de ulike teamene er også viktig. Store plenumssamlinger er ofte uegnet som ramme for erfaringslæring. Gruppen blir for stor til at vi kommer tett på praksis, og vi tør som regel ikke utfordre handlingsmønstre i store fora i frykt for å trække noen på tærne. I team har vi mulighet til å utvikle trygghet til å utfordre hverandre, og vi er innenfor et forpliktende arbeidsfellesskap der vi har gjensidige krav til hverandre. I barnehage og skole er team i ferd med å bli en svært utbredt organisasjonsform, og det er bra. Å få til god erfaringslæring er imidlertid ikke lett. Vi må for det første oppdage at det er situasjoner, etablerte handlingsmønstre eller hendelser som vi med fordel kan bruke tid på. Deretter må vi finne ut hva vi kan lære (eller allerede har lært). Det mest vanlige i hverdagen er at vi ikke lærer av det vi gjør, men i stedet ukritisk gjentar det vi har gjort før.
- Bruk av kollegaveiledning, skygging av kollega og praksisfortellinger er en annen viktig byggekloss. Evaluering av kollegaveiledning mellom nyansatte og erfarne lærere viser i hovedtrekk stort utbytte for begge parter (Grimsæth, 2010). Disse tre formene for læring bidrar til at vi setter ord på og deler den kunnskapen som ofte betyr mest for kvaliteten i hverdagen: Våre forestillinger og ferdigheter, det vil si den tause kunnskapen.

- Organisering av hele barnehagen eller skolen som et helhetlig læringssystem er den tredje byggeklossen. Dette høres kanskje voldsomt ut, men elementene vil i stor grad være kjent. Organisasjonen kan for eksempel kjennetegnes av effektive felles arenaer med fokus både på organisert opplæring og erfaringslæring. Å utvikle et helhetlig læringssystem innebærer at organisert opplæring planlegges langsiktig ut fra definerte behov. Egne medarbeidere foretrekkes som læringsledere hvis kompetansen allerede finnes eller kan utvikles i egen organisasjon. Erfaringslæring blir brukt som et virkemiddel på felles arenaer, men da gjerne ved oppdeling i små grupper. Lærings-sirkelen brukes som et aktivt instrument: Nye ideer hentes utenfra eller dyrkes fram internt, prøves ut, evalueres og vurderes som framtidig arbeidsmetode eller pedagogiske opplegg. Gjennom veksling mellom utprøving i et laboratorium der personalet deltar og påfølgende metakommunikasjon, kan vi lettere lære hverandres arbeidsmetoder i praksis, oppleve barnets og elevenes læringssituasjon på en realistisk måte, og dele faglige refleksjoner om øvelsene med hverandre.

Referanser

- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 25–29.
- Grimsæth, G. (2005). *Under hvilke betingelser utvikler nyutdannede lærere best sin lærerprofesjonalitet de første årene i yrket? Intervju med nyutdannede lærere og deres lokale veiledere*. Arbeidsrapport nr. 3. Høgskolen i Bergen.
- Grimsæth, G. (2010). *Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Norges forskningsråd, programmet for Kunnskap, utdanning og læring. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. (http://utdanningsnytt.no/templates/udf20____20408.aspx)

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON

- Vetti beskriver i to kulepunkt hvilken atferd som kreves av ledelse og tillitsvalgte for å utfordre *medarbeidernes eget ansvar* for læring og utvikling. Hvor lykkes vi i dag? Hvorfor? Hva kan vi gjøre bedre? Hvordan?
- Vetti beskriver tre byggeklosser som det er viktig at tillitsvalgte og ledelse har tett dialog om for at skolen som organisasjon skal fungere. Hvor lykkes vi i dag? Hvorfor? Hva kan vi gjøre bedre? Hvordan?