



Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole



INNHOOLD

SAMMEN OM PROFESJONSUTVIKLING I BARNEHAGE OG SKOLE	4
<i>KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet</i>	
PARTSSAMARBEID OM SKOLEUTVIKLING	8
<i>Eirik J. Irgens, professor, NTNU</i>	
En utfordring: Forankring for forbedring	8
Vår styrke: Samarbeidsmodellen i arbeidslivet	9
Fra implementering til medskapning	10
En utfordring for ledere og tillitsvalgte	10
Sluttnoter	11
Referanser	12
MAKT OG TILLIT	13
<i>Aslaug Kristiansen, professor, Universitetet i Agder</i>	
Makt og tillit	14
Spenningsforhold mellom tillit og maktbruk	15
Referanser	16

LEDELSE AV EN LÆRENDE BARNEHAGE	17
<i>Kjell-Åge Gotvassli, professor, Nord universitet og DMMH</i>	
Fra kvantitet til kvalitet	17
En lærende barnehage	18
Ledelse for en lærende barnehage	19
Lederrollen	21
Avslutning	21
Referanser	22
FELLES ANSVAR FOR PROFESJONSUTVIKLING	23
<i>Knut Roald, dosent, Høgskolen på Vestlandet</i>	
Kompetansar for barn og unge i framtida – ei profesjonsutfordring	23
Profesjonsutvikling ovanfrå og innanfrå	24
Styring, leiing, medverknad og medskaping	26
Referansar	29

Sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole

KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet

I arbeidet med å utvikle gode barnehager og skoler har det profesjonelle læringsfellesskapet fått stadig større oppmerksomhet. Til grunn for alt utviklingsarbeid i den enkelte barnehage og på den enkelte skole må det ligge en felles kollegial forståelse om barnehagens og skolens oppdrag, om verdigrunnlaget for arbeidet, og et ønske om å utvikle en felles god praksis til beste for barn og unges utvikling og læring.

KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet har et felles ønske om å styrke profesjonsfellesskapet. KS og Utdanningsforbundet ga i 2011 ut heftet «Sammen om god utdanningsledelse». Dette nye heftet er en oppfølging som tar opp i seg den økte oppmerksomheten på profesjonsfellesskapet. KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet vil med dette heftet se på hvordan de tillitsvalgte og profesjonen inkludert skoleledelsen kan samarbeide om utviklingsprosessene. Hvilke utfordringer og muligheter ligger i å utvikle et profesjonsfellesskap sammen?

I rapporten «Om lærerrollen» er ekspertutvalget opptatt av hvordan lærerrollen, lærerprofesjonen og profesjonsfellesskapet kan utvikles og styrkes. To sentrale begreper er profesjonalisering innenfra og profesjonalisering ovenfra. Innenfra innebærer at lærerne og ledelsen selv tar ansvar, og ovenfra omfatter føringer og tiltak fra sentrale og lokale myndigheter.

KS, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet deler ekspertutvalgets oppfatning om at profesjonsfellesskapet er en helt sentral arena for god barnehage- og skoleutvikling. Der foregår en svært viktig del av lærernes profesjonaliseringsarbeid. Avslutningsvis i rapporten oppsummerer ekspertutvalget dette profesjonaliseringsarbeidet på denne måten:

Et gjennomgående perspektiv i denne boka har vært at forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra ikke er et spørsmål om enten eller. Utfordringen er å finne en god balanse og finne fram til de virke-

midler som bidrar til profesjonalisering. Vi har i flere kapitler understreket betydningen av et profesjonsfelleskap som kan forvalte normer og standarder, bidra til å utvikle en profesjonell kunnskapsbase og drive aktiv skoleutvikling i samarbeid med skoleledelse, skoleeier og eksterne interessenter. Profesjonsfelleskapet kan utgjøre en formidlende instans mellom den enkelte yrkesutøver og de krav og forventninger som legges på profesjonen fra myndigheter og samfunn.

Ledere i barnehage og skole er representanter for en styringslinje og er samtidig ansvarlige for å styrke barnehagens og skolens profesjonsfelleskap, og å være en del av det samme fellesskapet. I begge rollene har de ansvar for å være pådrivere for utvikling, gjennom å ta initiativ til, iverksette, gjennomføre, evaluere og følge opp utviklingsprosesser. De må ha evne til å legge til rette for læring og utvikling gjennom å involvere og gi ansvar til medarbeidere.

Ekspertutvalget anbefaler at ledelsens rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et profesjonsfelleskap, bør styrkes, at fellestid i større grad bør brukes på arbeid som er ment å styrke kvaliteten på praksis, og at det må legges til grunn en aksept for profesjonelt handlingsrom. God utdanningsledelse som skal legge grunnlag for involvering, medskapning og kvalitetsfremmende arbeid, krever mye av både ledelsen og de tillitsvalgte.

Både barnehage og skole er i stadig utvikling og endring. Full barnehagedekning har medført større oppmerksomhet om barnehagens innhold og kvalitet. Ny forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skal vedtas i løpet av våren 2017 for deretter å implementeres i alle barnehager. Regjeringen har varslet en stortingsmelding om kvalitet i skolen og skoleeierskap. I grunnopplæringen er oppmerksomheten rettet mot framtidens kompetansebehov, ny generell del til læreplanen, ny lov om skolemiljø, nye kompetansekrav for undervisning og ny grunnskolelærerutdanning. Både i barnehage og skole er tidlig innsats et viktig prinsipp som utfordrer både lærerprofesjonen og hvordan barnehage og skole skal samarbeide med andre sektorer, yrkesgrupper og profesjoner.

Regjeringen har varslet ny modell for finansiering av kompetanseutvikling i grunnskolen/grunnopplæringen begrunnet i at kompetanseutvikling er et av de mest effektive tiltakene i skolen. Effekten er avhengig av hvor godt

tiltakene er forankret og dermed avhengig av at det etableres eller videreutvikles et profesjonelt læringsfellesskap på skolen. En differensiert modell for kompetanseutviklingsmidler vil blant annet se etter kommunenes behov og hvilken kapasitet de har til å utvikle skolene sine.

Det vil være en utfordring å finne en god balanse mellom profesjonalisering innenfra og ovenfra. Samarbeid mellom ledelse og tillitsvalgte om et profesjonelt læringsfellesskap kan være avgjørende for utviklingen av den enkelte barnehage og skole til gode læringsfellesskap for barn og unge.

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. 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 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.

Vi håper at heftet og foilsettet kan bli et nyttig redskap for å styrke dette samspillet i barnehager og skoler.

Partssamarbeid om skoleutvikling

Eirik J. Irgens, professor, NTNU

Hvilke muligheter/hvilket potensial gir den nordiske samarbeidsmodellen i arbeidslivet til samarbeid mellom skoleledere og tillitsvalgte om skoleutvikling?

I rapporten fra den departementsoppnevnte «ekspertgruppa om lærerrollen», heter det:

En profesjonalitet blant lærere med hensyn til hvordan de skal drive utviklingsarbeid, synes å være mangelvare på mange skoler.¹

Dette synes å bekymre ekspertgruppa. Lite profesjonelt utviklingsarbeid kan innebære at fellestid blir dominert av administrative saker, eller at tiden går til utviklingstemaer som ikke er rettet mot å forbedre undervisningen. Ny kunnskap vil ikke på en systematisk måte komme elevene til gode og få bred effekt. I denne artikkelen argumenterer jeg for at vi gjennom partssamarbeid kan oppnå bedre forankring og større medvirkning og lykkes enda bedre med å utvikle skolen, men at dette også kan utfordre rolleforståelsen til så vel ledere som tillitsvalgte.

En utfordring: Forankring for forbedring

Ekspertgruppas bekymring er ikke ny. Den har blant annet kommet fram i en rekke evalueringer av de mellom femten og tjue nasjonale satsingene som er blitt igangsatt de siste drøye ti årene for å høyne kvaliteten i norsk skole.² Evalueringer av disse prosjektene har blant annet pekt på at en forutsetning for å oppnå bred effekt er at skolene har et system for egen, kollektiv læring, basert på at ny kompetanse ikke bare skal komme den enkelte lærer, men hele skolen til gode,³ at det er store forskjeller i hvordan det arbeides med utvikling mellom skoler, mellom rektorer og innad i skoler mellom lærere, og at forankringen ofte er svak når utviklingstiltak skal igangsettes.⁶

Vår styrke: Samarbeidsmodellen i arbeidslivet

Det arbeides godt med utviklingsarbeid i mange skoler, men det kan se ut som det er «sprik i laget», og at noen skoler i svært liten grad arbeider systematisk med forbedring. Slik burde det ikke være, siden skoler i utgangspunktet er virksomheter med læring og utvikling som sentrale oppgaver.⁴ Men kanskje trenger vi ikke reise langt for å finne den norske veien til en enda bedre skole.

Norge er del av en nordisk tradisjon som mange som ser oss utenfra misunner oss, en tradisjon som nettopp har ført til en bred og unik kompetanse i å drive utviklingsarbeid i arbeidslivet: Gjennom mer enn hundre år er det bygget opp et partssamarbeid mellom arbeidsgiver- og arbeidstakersiden som er spesielt i verdensammenheng. Dette partsamarbeidet, der staten også har en viktig rolle, har gitt oss en rekke avtaler, som «arbeidslivets grunnlov» i 1935, samarbeidsavtalen i 1966, arbeidsmiljøloven i 1977 samt en rekke andre avtaler som slår fast partenes gjensidige rettigheter og forpliktelser og som gir retningslinjer for hvordan uenighet skal håndteres. Like viktig som avtaler nedfelt i formalia og avtaleverk er de demokratiske praksiser og den kunnskap om utviklingsarbeid dette samarbeidet har ført til. Vi har ikke bare utviklet en unik nordisk arbeidslivsmodell, men også, slik en forskergruppe fra SINTEF understreker,⁷ en nordisk *samarbeidsmodell*. Den kjennetegnes av en demokratisk tradisjon for ledelse, involvering av fagforeninger og ansattes medvirkning og medbestemmelse.

I denne tradisjonen forventes prosesser og dialog før beslutninger tas, og det hele kan synes både omstendelig og tidkrevende. På den annen side øker sannsynligheten for å lykkes med det så mange undersøkelser av norsk skole etterlyser; bedre forankring og større medvirkning. Flere vil ha kunnskap om hva som skal skje, og kan bidra til løsninger og forbedringstiltak, ny kunnskap som er rettet inn mot skolens lokale behov blir utviklet i fellesskap, flere vil ha eierfølelse til prosessene, uenighet og splittelse reduseres, koordinering og samarbeid vil gå lettere, og lojaliteten til beslutningsprosessen blir sterkere, hvis vi skal tro forskerne som har studert dette.⁸

Fra implementering til medskaping

Gjennom det lange partssamarbeidet har ulike samarbeidsmodeller og måter å arbeide med forbedringstiltak blitt utprøvd og evaluert.⁹ En av lærdommene er at utviklingsprosesser bør starte med det som vekselvis kalles kartleggingskonferanse, søkekonferanse eller dialogkonferanse. De ulike betegnelsene illustrerer hva det dreier seg om: en prosess der flest mulig av virksomhetens ansatte, ikke minst dem som i siste instans skal anvende forbedringene, samles for å søke etter og kartlegge utfordringer, problemstillinger og muligheter for videre framdrift. Det er da viktig at arbeidsplassstillitsvalgt og ledelse samarbeider for å få dette til. Siden slike konferanser aktiviserer både tillitsvalgte, ledere og ansatte, kan de også bidra til å utvikle tillitsfulle relasjoner samt eierfølelse til prosess, avgjørelser og løsninger. Elever kan også involveres, tilsvarende som brukere, pasienter og kunder involveres i andre typer virksomheter.

Ved å bruke partssamarbeidet og engasjere flest mulig når utviklingsprosesser skal starte, flyttes fokus fra implementering av bestemmelser utenfra til medbestemmelse, medvirkning og medskaping, og vi får det som Klev og Levin kaller samskapt læring.¹⁰ Slike arbeidsformer ble for alvor utviklet i norsk og svensk arbeidslivsforskning i 1980-årene, og selv om de brukes i en del skoler, synes det som de fremdeles er mindre kjent innen utdanningssektoren enn andre steder.¹¹

En utfordring for ledere og tillitsvalgte

I denne artikkelen har jeg påpekt en styrke i vår egen kultur som lett kan overses: Den norske samarbeidsmodellen der partene i arbeidslivet systematisk og på alle nivåer går sammen om utvikling. Den bør vi utnytte og utvikle bedre. Bjørn Tranås, mangeårig tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, påpeker at skolen har manglet tradisjoner og systematisk praksis for å gjøre partssamarbeidet til en gjensidig ressurs for ledelsen og lærerne. Nå må vi rette større oppmerksomhet mot hvordan det samarbeides, og hva det samarbeides om, hevder Tranås.¹²

Dette kan i så fall utfordre en del skoleledere, for det krever sterk ledelse, ikke i den snevre betydningen dirigering og ordregiving, men ledere som har den styrke og kompetanse som skal til for å arbeide på en lærende måte gjennom dialog. Det vil også, som Tranås påpeker, utfordre arbeidsplassstillitsvalgtes rolleforståelse: Tillitsvalgte skal representere sine medlemmers interesser i lønns- og arbeidstidsspørsmål, men rollen må utvides til også å ta medansvar for den faglige utviklingen og kvaliteten på skolen. Lykkes ledere og arbeidsplassstillitsvalgte med dette, kan utviklingsarbeidet i skolene bli enda bedre, til beste for både ansatte og elever.

Sluttnoter

- 1 Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 171.
- 2 I 2003 kom «Gi rom for lesing!», i 2004 «Lærende nettverk», i 2006 «Kunnskapsløftet – fra ord til handling», i 2007 «Bedre vurderingspraksis», og i 2009 både «Kompetanse for kvalitet» og «Bedre læringsmiljø». I 2010 ble det lansert en rekke programmer: «Skole- og kommuneutviklingsprogrammet», «Ny GIV», «Vurdering for læring», «Lesesatsingen» og «Veilederkorps» før vi fikk «Kompetanse for kvalitet» i 2012 og «Ungdomstrinn i utvikling» i 2013. Og da er heller ikke alle nevnt.
- 3 Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008, s. 63.
- 4 Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, Vikan & Wæge, 2013.
- 5 Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015, s. 8. (Delrapport 2 fra NIFU).
- 6 Irgens, 2016.
- 7 Øyum, Finnestrand, Johnsen, Lund, Nilssen & Ravn, 2010, s. 9.
- 8 Se f.eks. Klemsdal (2009); Lægreid, Nordø & Rykkja (2013); Schramm-Nielsen, Lawrence & Sivesind (2004); Øyum, Finnestrand, Johnsen, Lund, Nilssen & Ravn (2010).
- 9 Se f.eks. Emery & Thorsrud, 1976; Gustavsen, 2006; Nilssen, 1998.
- 10 Klev & Levin, 2009.
- 11 Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernestrøm & Tiller, 2010. De påpeker at dette også gjelder også innenfor skole- og utdanningsforskning.
- 12 Tranås, 2014, s. 37.

Referanser

- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo og Karlstad: Fafo og Karlstads universitet
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Emery, F. & Thorsrud, E. (1976). *Democracy at Work*. Leiden: Martinus Nijhoff
- Gustavsen, B. (2006). *Regionene og den nye programsatsingen. Virkemidler for regional FoU og innovasjon (VRI). Rapport fra regionale dialogkonferanser i regi av Forskningsrådet og fylkeskommunene*. Oslo: Norges forskningsråd
- Gustavsen, B. (2007). Work Organization and the 'Scandinavian Model'. *Economic and Industrial Democracy* 28(4), 650–671
- Gustavsen, B., Colbjørnsen, T. & Pålshaugen, Ø. (1998). *Development coalitions in working life*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, T., Rotvold, L.A., Skrøvset, S., Stjernestrøm, E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 47–64
- Markussen, E; Carlsten, T.C.; Seland, I; Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. NIFU- 2015:27. Oslo: NIFU
- Nilssen, T. (1998). *Mot et bedre arbeidsliv – en IFIM antologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag
- Tranås, B. (2014). *Tillit og samarbeid i skolen*. Trønder-Avisa, 2. oktober 2014, s. 37
- Øyum, L., Finnestrand, H., Johnsen, E., Lund, R., Nilssen, T. & Ravn, J. (2010). *Palu – Utvikling og praktisering av den norske samarbeidsmodellen*. Oslo/Trondheim: SINTEF og Hovedorganisasjonenes Fellestiltak

Makt og tillit

Aslaug Kristiansen, professor, Universitetet i Agder

Hva kan spenningsforholdet mellom makt og tillit bety for utfordringen med å skape en felles oppdrags- og kvalitetsforståelse i barnehage og skole?

Tillit mellom mennesker er ofte gjensidige relasjoner hvor noe personlig er blitt investert og slik står på spill. Når vi har tillit til andre mennesker, skriver Harald Grimen, overlater vi noe til andre i god tro (Grimen, 2008, s. 197). Det kan være foreldre som overlater barn i profesjonelles varetekt i barnehage og skole, en leder som delegerer en prestisjefylt oppgave til en medarbeider, eller en ansatt som våger å dele et endringsforslag med en kollega. Den danske filosofen og teologen Knud E. Løgstrup bruker en metafor for å beskrive tillit «... at noget af det andet menneskes liv er udleveret een». Hva som blir utlevert av den annens liv, kan være alt fra en flyktig stemning «... til hans hele skæbne» (Løgstrup, 1975, s. 36).

Å være mottaker av andres tillit kan oppleves både som en verdsetting og en mulighet. Tilliten fra en leder muliggjør et handlingsrom til å vise frem kompetanser. Samtidig er tillitsrelasjoner også risikable. I hvilken grad partene er oppmerksomme på risikoen, vil variere både ut fra situasjonen og ut fra deres tidligere erfaringer. Barns tillit kan være helhjertet og umiddelbar, mens voksne kan opptre med en forbeholden tillit som kan korrigeres når «virkeligheten» gjør dette nødvendig (Dalferth, 2010, s. 137). Når tilliten slik er begrenset, vil heller ikke et tillitstap være like smertefullt som når tilliten nærmest har vært full og hel. Samtidig vil resultatet av en tillitsinvestering ikke være gitt noen av partene på forhånd, og et tillitstap vil som oftest ende i skuffelse og ubehag alle partene som er involvert.

Tillitsrelasjonenes elementer av risiko og usikkerhet er forbundet med grunnleggende menneskelige problemstillinger som spørsmål om tilhørighet, autonomi, ansvar og til det å dele en felles verden uten å ville dominere og underlegge seg andres. Tillit vokser i et etisk og eksistensielt jordsmonn. Det har betydning for hvordan tillit fremmes og vedlikeholdes samt for språket som tas i bruk. Dette skal jeg komme tilbake til.

Når det gjelder tillit mellom grupper, eller tillit til ulike organisasjoner og samfunnsinstitusjoner, vil dette også berøre verdimeslige problemstillinger. For eksempel vil det være av betydning for opprettholdelse av tillit at institusjonene opptrer rettferdig, og at de er pålitelige og realiserer sine målsettinger, verdier og normer i sin hverdagslige praksis og i møtet med brukeren (Kristiansen, 2005, s. 124). I Norden har man funnet høye tillitskårer – såkalt «generalisert tillit» – til sentrale samfunnsinstitusjoner som skole og utdanning, politi, rettsvesen og til en stat som leverer det den lover (Svendsen og Svendsen, 2007). Denne høye tilliten må ses i et historisk perspektiv. Helge Skirbekk og Gunnar Skirbekk (2012) viser hvordan utbyggingen av velferdsstaten i Norge bygger på en rekke politiske, økonomiske og sosiale faktorer. Gjennom århundrene har ulike aktører og bevegelser forvaltet disse faktorene på en slik måte at fred og stabilitet er blitt opprettholdt. Blant annet peker de på betydningen av fremveksten av en egalitær kultur og av folkelig opplysning (Skirbekk og Skirbekk, 2012, s. 59–83).

Makt og tillit

Makt er et begrep som favner over mange ulike tolkninger og forståelser. Ifølge Endre Sjøvold i boken *Makt og maktbruk i arbeidslivet* (2016) kan det å ha makt både gi mulighet til å tvinge, men også til å støtte, hjelpe og la andre vokse. Ofte er det i møtet mellom mennesker at makten blir reell (Sjøvold, 2016, s. 22, s. 35). Tillitsrelasjoner er heller ingen maktfri sone. Filosofen Annette Baier skriver at i en tillitsrelasjon vil man gi makt til den andre, og dermed gjør han eller hun seg selv frivillig sårbar (Baier, 1991a, s. 3). Noe av kontrollen overføres til andre. Det vil være avgjørende for den videre relasjonen hvordan denne makten brukes. I et stabilt tillitsforhold finner vi en positiv og gjensidig utøvelse av makt. Dersom det er et stabilt tillitsforhold mellom lærer og elev, vil læreren kunne utøve den makten som elevenes tillit gir henne til å støtte opp under utdanningens kjernevirksomhet, nemlig enkeltbarnets utvikling, læring og dannelse. Det gjelder også de barna som har problemer med å mestre de kravene som livet i et moderne, komplisert samfunn stiller. Disse skal også få optimert sine ressurser. Et læringsmiljø preget av mangfold, men også av at en vil hverandre vel – kan legge grunnlag for et støttende klima hvor en våger å stille spørsmål og å la seg involvere.

Spenningsforhold mellom tillit og maktbruk

Men det er også situasjoner hvor det er spenninger mellom maktutøvelse og tillit.

For det første kan tillit ikke utvikles gjennom et mål-middel-skjema eller som et resultat av en leders intensjoner. Tillit har likhetstrekk med de tilstandene som Jon Elster kaller for biprodukter – det vil si tilstander som har de egenskapene at de bare kan oppstå som biprodukter av handlinger rettet mot andre formål. Insistering eller bruk av ulike virkemidler med ønske om tillit som resultat, vil i stedet hindre eller avskjære for den tilstanden som den var ment å skulle bringe frem (Elster, 1987, s. 43). Dersom ansatte gjennomskuer en slik strategi, kan det skape motstand i organisasjonen og mistenksomhet rundt vedkommende leders motiver. En leder som er interessert i mennesker, som legger vekt på gode forhold på arbeidsplassen, lytter og anerkjenner forslag, kan over tid vinne de ansattes tillit, men da vil tilliten være et biprodukt av det andre som vedkommende gjør.

For det andre: Tillit kan svekkes når fellesskapsprosesser brytes opp, når et stabilt normgrunnlag begynner å slå sprekker, og en samarbeidskultur forvitrer: «Tillit tenderer mot solidaritet. Mistillit tenderer mot atomisme» (Merton, 1968, her fra Skirbekk og Skirbekk, 2012, s. 69). Maktbruk som bidrar til å fremme konkurranse, tiltakende polarisering og rivalisering mellom personer og grupper, er utviklingstendenser som på sikt vil svekke tillit. For eksempel, skriver Sjøvold (2016), kan det på en arbeidsplass være avdelinger og funksjoner som settes opp mot hverandre. Å kunne kategorisere og foreta grupperinger kan være et middel til makt (Sjøvold, 2016, s. 34). Det blir «oss» og «de andre». Slike talemåter kan gi næring til prosesser som splitter opp og skaper distanse.

For det tredje kan maktbruk i form av økt styring og kontroll svekke tillitsutøvelsen i organisasjonen. Tillit knytter an til partenes frihet og ansvar. Innføring av ulike målings- og kontrollsystemer kan skape spenninger. Aktørene i organisasjonen opplever at deres profesjonelle handlingsrom dermed begrenses, noe som vil ha implikasjoner både innad i organisasjonene og i samarbeidet utad. En slik utvikling kan også få konsekvenser for

arbeidsmiljøet. Bruken av et abstrakt ledelsesspråk hvor det snakkes om produsenter og leveranser, produktkontroll og resultat kvalitet kombinert med økt bruk av ulike kontroll og målingssystemer, kan øke avstanden mellom de som leder og de som skal ledes.

Å ta vare på og å fremme tillit i en organisasjon kan for ledelsens vedkommende innebære en investering i medarbeideres faglighet og ansvar, samtidig som det gis tilstrekkelig handlingsrom til å kunne realisere disse kvalitetene. Samtidig er det risikabelt fordi resultatet av en tillitsinvestering ikke er gitt på forhånd. Men dette er også en måte å bygge en kultur på. Spørsmål om tillit vil være med på å gi virksomheten en etisk forankring eller å gi den en «etisk tilhaldsstad», for å bruke en formulering av den norske filosofen Hans Skjervheim. Det vil innebære at spørsmål om vondt og godt, rett og galt er en del av den faglige og kulturelle debatten i organisasjonen. Å forsøke å eliminere slike spørsmål for eksempel ved abstraksjonens hjelp, vil, ifølge Skjerveheim, være «å fuske i eksistensen» (Skjervheim, 1976, s. 70). En diskusjon om tillit kan forhindre dette.

Referanser

- Baier, A. (1991). *Sustaining Trust*. Tanner lectures 2, Princeton University, 1–45
- Dalferth, I.U. (2010). «In God We Trust»: Trust, Mistrust and Distrust as Modes of Orientation. I Grøn, A. and Welz, C. (red.) *Trust, Sociality, Selfhood*. (s. 135–152). Tübingen: Mohr Siebeck
- Elster, J. (1987). *Sour grapes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. (s. 197–215) Oslo: Universitetsforlaget
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipubforlag
- Løgstrup, K.E. (1966). *Kunst og etik*. København: Gyldendal
- Løgstrup, K.E. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Sjøvold, E. (2016). *Makt og maktbruk i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skirbekk, H. & Skirbekk, G. (2012). Tillit og mistillit i Norge og Sicilia. I Skirbekk, H. & Grimen, H. (red.) *Tillit i Norge* (s. 59–83). Viborg: Forlaget Res Publica
- Skjervheim, H. (1976). Deltakar og tilskodar. I Skjervheim, H. *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 51 – 72). Oslo: Tanum-Norli
- Svendsen, G. Tingaard & Svendsen, G.L. (2006). *Social kapital: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag

Ledelse av en lærende barnehage

**Kjell-Åge Gotvassli, professor,
Nord universitet og DMMH**

Hvordan kan ledelse i barnehagen der barnehagelæreren har et medansvar for faglig ledelse, utøves og distribueres for å skape og underbygge en felles oppdrags- og kvalitetsforståelse?

Fra kvantitet til kvalitet

Barnehagesektoren i Norge har gjennomgått store endringer de siste 20 årene. Et markant trekk er at vi har gått fra stor mangel på barnehageplasser til at vi i dag har tilnærmet full barnehagedekning. I takt med den sterke veksten i sektoren har det også vokst frem en bekymring om kvaliteten på tilbudet i barnehagen.

Ønsket om kvalitetsutvikling blir ofte knyttet til utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon. Mest konkret kommer dette til syne i rammeplanen av 2006. Uttrykket *barnehagen som en lærende organisasjon* ble introdusert i barnehagesektoren gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16):

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalet.

At barnehager må bli lærende organisasjoner, blir gjentatt i en rekke dokumenter fra barnehagemyndighetene, senest i Meld. St. 19 *Tid for lek og læring* (2015–2016, s. 70), der det blir slått fast at styreren skal sørge for at personalet arbeider på en måte som gir alle barna i barnehagen de beste utviklingsmuligheter. Dette omfatter ansvaret for at barnehagen skal utvikle seg som en lærende organisasjon. I dette ligger det også en

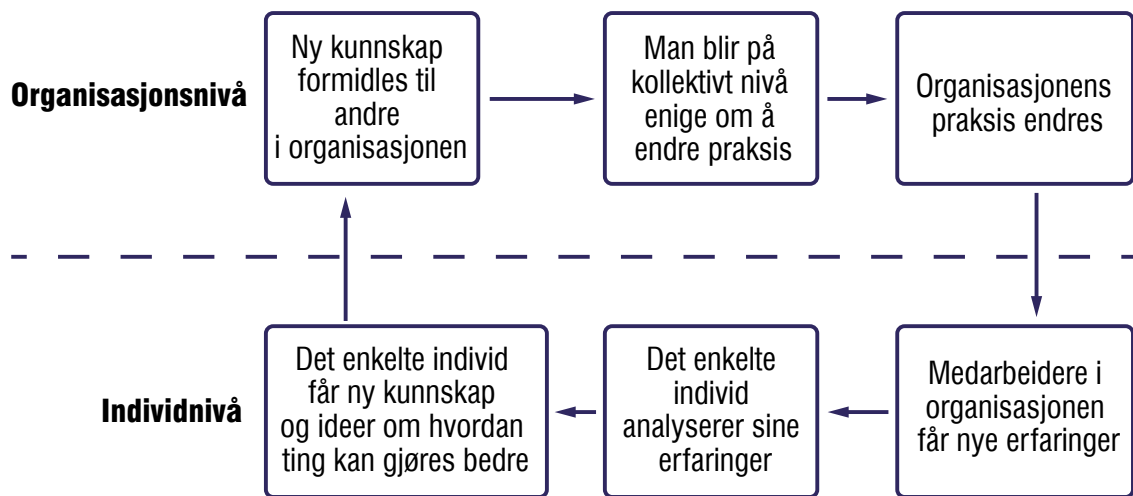
forståelse av viktigheten av å skape og videreutvikle en felles oppdrags- og kvalitetsforståelse hos alle ansatte i barnehagen. Det er denne kollektive forståelsen av barnehagens mål og innhold som danner bakgrunnen for å bli en lærende barnehage. I tillegg til en slik felles forståelse kreves det at hver enkelt også handler i tråd med det en er blitt enig om.

En lærende barnehage

Begrepet «en lærende barnehage» er lite definert i sentrale styringsdokumenter (Gotvassli, 2013). Det er likevel noen karakteristiske trekk ved lærende organisasjoner som går igjen. Et kjennetegn ved en lærende organisasjon er at de ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan man best kan arbeide mot organisasjonens mål. I barnehager som er lærende organisasjoner, stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen. Personalgruppen som lærende fellesskap styrkes gjennom målrettet arbeid og bevisst metodebruk. Slik kan vi si at det å utvikle seg til en lærende barnehage er en arbeidsmåte der vurdering av arbeidet som blir gjort, og der deltagelse og medvirkning fra de ansatte står sentralt. Det er viktig at det er en systematisk vurdering av barnehagens egen praksis i forhold til rammeplanens bestemmelser.

Et typisk trekk ved arbeidet i barnehagen er at det krever bruk og utvikling av både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. *Kyndighet* innebærer blant annet å ha innsikt i teorier som kan gi grunnlag for kritisk refleksjon i arbeidet i barnehagen og å utvikle et reflektert forhold til den pedagogiske prosessen en selv er en del av. *Dyktighet* er blant annet å være fortlørlig med de praktiske innslagene i arbeidet i barnehagen og å håndtere de håndverksmessige sidene ved yrkesutøvelsen.

Utviklingen av denne kyndigheten og dyktigheten kan ikke bare skje på individnivå. Det begynner på individnivå, men typisk for en lærende barnehage er at det også skjer læring og utvikling på *kollektivt* nivå, at det fører til endring og utvikling av ny praksis i *hele* barnehagen. Dette er illustrert i figuren nedenfor:



Figur 1. Kollektiv endring (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 320).

Ledelse for en lærende barnehage

En lærende barnehage krever ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser blant de ansatte. God ledelse vil være å integrere og utvikle både de teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformene i personalet.

Hvilke arbeidsformer og hva slags ledelse er det som fremmer en slik kollektiv endring av praksis? Et viktig poeng er at styreren i barnehagen må ta ansvar for å organisere og lede ulike møteplasser der individuell læring kan bli til kollektiv læring i hele personalgruppen. En god arbeidsform kan være refleksjonsgrupper der personalet bruker ulike dokumentasjon av hendelser i barnehagen som utgangspunkt for felles læring. Refleksjonsgrupper som møteplass bør ha en strukturert arbeidsform. Den kan gjerne bestå av faste punkter. Et eksempel på dokumentasjon kan være videoopptak av en ansatt i innelek med en gruppe barn der det oppstår et eller annet problem. Da kan en kollektiv læringsøkt for eksempel foregå slik:

- 1 Visning av video med en kort innledning der den ansatte som er filmet (kalt fokuspersonen), forklarer situasjonen.
- 2 Individuell refleksjon.
- 3 Felles runde: Felles refleksjon rundt om hva den enkelte har lagt merke til.
- 4 Fokuspersonens egen oppsummering/kommentarer.
- 5 Felles runde: «Utfordrende» spørsmål til fokuspersonen.
- 6 Fokuspersonens kommentarer/svar.
- 7 Muligheter for kommentarer/refleksjoner fra andre.
- 8 Åpen runde.
- 9 Fokuspersonens egen oppsummering/læring.
- 10 Oppsummering: Hva har vi lært? Hva har blitt felles kunnskap i personalet?

Ved hjelp av en slik struktur prøver de ansatte å fremme en refleksjon som kan være preget av *transcendens* – en aktiv og dynamisk refleksjon, der man skal undre seg og stille utfordrende spørsmål rundt eksisterende praksis. Refleksjon skal bidra til å etablere distanse til erfaringene for å lære av dem. Det er *timeout* for å betrakte og vurdere en situasjon på litt avstand og med større ro.

Gjennom refleksjon kan personalet bearbeide og skape sammenhenger mellom forskjellige typer av kunnskap som møtes. En praksishistorie vil ofte avstedkomme ulike tolkninger og ulike erfaringer, og det er ofte i denne diskusjonen og refleksjonen at ny kunnskap kan utvikles. Gjennom refleksjonsprosesser kan personalet også kaste lys over ulike premisser som ligger til grunn for en pedagogisk praksis.

Refleksjon kan skje på ulike måter knyttet til en situasjon eller oppgaveutførelse i barnehagen. Det kan være tjenlig å skille mellom *innholdsrefleksjon*: hva skjedde, beskrivelsen av en situasjon i barnehagen, eller en *prosessrefleksjon*: en refleksjon over hvilke metoder, fremgangsmåter og strategier som ble benyttet for å løse problemet. En tredje variant av

refleksjon er *forutsetningsrefleksjon*. Her fokuseres det på de underliggende antagelser og overbevisninger vi forbinder med et problem, og der vi blir utfordret til å tenke på alternativer. Kan det f.eks. være slik at det som en del voksne karakteriserer som uro i samlingsstunden, er et uttrykk for et voksenbehov, og at det ikke nødvendigvis er en utfordring for ungene?

Et viktig poeng er at disse refleksjonsmøtene må ledes og struktureres slik at det ikke bare blir «ufarlig» refleksjon, men at refleksjonen fungerer som et kritisk søkelys på det arbeidet som foregår i barnehagen, og at det også handler om nødvendig endring av en pedagogisk praksis i barnehagen. Dersom barnehagen kollektivt blir enig om å endre en praksis, må det også arbeides med oppfølging og veiledning i arbeidet for å sikre at det som er avtalt, blir igangsatt. Målet er jo å skape og videreutvikle en felles oppdrags- og kvalitetsforståelse hos alle ansatte i barnehagen. Det er denne kollektive forståelsen som må følges opp med konkrete handlinger som danner bakgrunnen for å bli en lærende barnehage.

Lederrollen

Arbeid med barnehagen som lærende organisasjon innebærer at personalet i barnehagen må ha et *aktivt forhold* til barns lærings- og dannelsesprosesser. Kjerneprosessene i barnehagen – lek, læring, omsorg og danning – vil være preget av *kvaliteten i samspillet mellom barn og personale*. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte overfor barn. Både støtte og utfordring gjennom varierte opplevelser og kunnskaper og materialer kan fremme læring og danning. Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker selvoppfatningen. Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende. Dette peker mot en aktiv ledelse som utvikler et personale som kan skape læring gjennom både formelle og uformelle lærings situasjoner, og som etterstreber kvalitet i samspillet mellom voksne og barn.

Avslutning

Det kan være utfordrende å utvikle et faglig fellesskap på tvers av grupper med ulik erfaring og faglig bakgrunn. Det krever ledere som er i stand

til å skape felles møteplasser for alle ansatte, og det krever en kultur som rommer alle i personalet og der det er plass til faglig uenighet og undring. I en undersøkelse av pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdeling i barnehagen har Hognestad (2016) funnet at det er viktig å tilby og gi spontan faglig veiledning. Det handler om å ha en kultur som rommer alle i personalet og der de som jobber der vet at det kontinuerlig gis oppbakking og eventuelt korrigeringer i arbeidet

En pedagogisk leder må være oppmerksom på de gode handlinger som skjer, og gi spontan positiv tilbakemelding. Likedan er det viktig å ta tak i atferd som ikke er i tråd med den pedagogikk som en er blitt enig om i barnehagen. Pedagogiske ledere har også en viktig funksjon som rollemodeller. De kan også sette ord på erfaringer og aktivt støtte ønskede pedagogiske praksiser. Det skjer mye kompetanseutvikling i tilknytning til det daglige arbeidet i barnehagen, men da trengs det barnehagelærere som bruker mulighetene som ligger i det praktiske arbeidet og skaper undring og meningsutveksling sammen med personalet. Ved å arbeide slik styrkes også det kollektive i barnehagen, at vi er blitt enige om noe og at vi må arbeide målbevisst *sammen* om dette. På sikt vil dette utvikle en mer lærende barnehage.

Referanser

- Gotvassli, K-Å (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen*. PH.D. avhandling. NTNU: Trondheim
- Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Felles ansvar for profesjonsutvikling

Knut Roald, dosent, Høgskolen på Vestlandet

Korleis kan god samhandling mellom politikk, administrasjon og profesjon bidra til profesjonsutvikling ovanfrå og innanfrå?

Nyare nasjonale og internasjonale policy-dokument og forskingslitteratur reiser spørsmål om kva som vil vere viktige kompetansar for barn og unge i framtida. Eit breiare kunnskapssyn og auka vektlegging av djupnelæring går igjen i argumentasjonen. Dette er ei utfordring for alle nivå i utdanningssystemet, men det synest likevel å vere stor semje om at utvikling i ei slik retning vil vere avhengig av eit aktivt engasjement i profesjonsgruppene. Korleis skal vi då lukkast i å skape utviklingsengasjement på den enkelte arbeidsplass gjennom samspel mellom profesjon, leiing og politikk?

Kompetansar for barn og unge i framtida – ei profesjonsutfordring

Ved inngangen til nytt tusenår initierte OECD prosjektet *The definition and selection of key competences (DeSeCo)* (OECD, 2005). Gjennom diskusjon av kva kjernekompetansar opplæring bør kvalifisere for, dannar dette utgangspunkt for omgrepet *21st Century Skills* og ein omfattande internasjonal debatt om kva som vil vere viktige kompetansar for barn, unge og vaksne i framtida. Denne diskusjonen er no ført vidare i prosjektet *Education 2030*, som legg vekt på

- *kunnskapar* (fagkunnskapar, tverrfaglege kunnskapar, metodar og framgangsmåtar)
- *kognitive kompetansar* (problemløysing, kreativitet, kritisk tenking)
- *sosiale kompetansar* (samarbeid, kommunikasjon, fleirkulturelle ferdigheiter)

- *fysisk og mentalt velvere* (ansvar for eiga og andre si helse)
- *emosjonelle kompetansar* (uthald, nysgjerrigheit, empati, leiarskap)
- *metakompetansar* (sjølvrefleksjon, sjølvregulering, effektive læringsstrategiar)
- *verdival*

(OECD 2005, 2014, 2015, 2016)

I ein norsk kontekst er hovudtrekka i denne kompetanseforståinga fanga opp både i Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet*, i Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og i KS-dokumentet *Fremtidens kompetanse – en medlemsdialog* (2015). Det kjem her fram ei grunnleggjande forståing for at opplæringstilbodet til barn og unge må orienterast breiare enn det resultatfokuset som har hatt ein dominerande plass etter tusenårsskiftet (Dahl mfl., 2016).

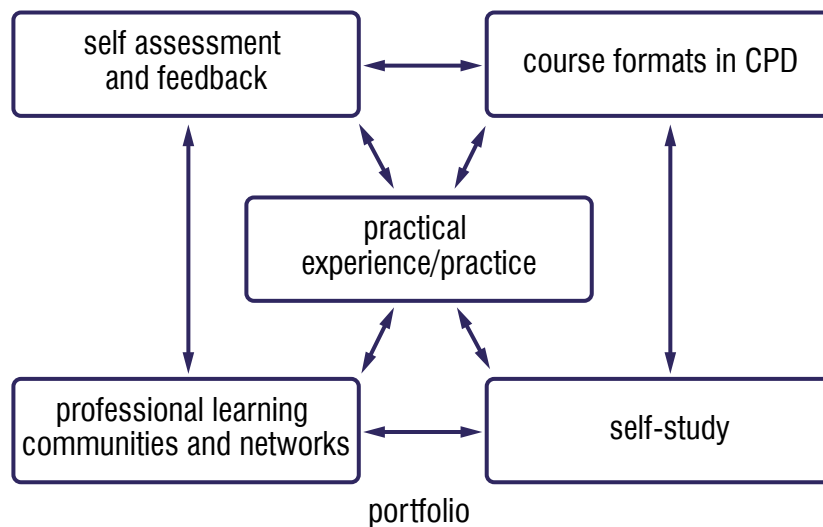
Når skule og barnehage i større grad skal leggje vekt på m.a. metodeforståing, problemløysing, kreativitet, sjølvrefleksjon og verdival, vil det krevje ei utvida forståing av rollene både som pedagogar og leiarar. Dette blir drøfta i dei nemnde policy-dokumenta som ei vesentleg utfordring knytt til profesjonsutvikling i den enkelte kommune/fylkeskommune og på den enkelte arbeidsplassen. Både politikarar, leiarar på kommunenivå, leiarar i skule/barnehage og det pedagogiske personalet vil måtte utvide kompetansen og profesjonsforståinga si. Sentrale spørsmål blir då: Kva har reell innverknad på korleis profesjonsutøvarane utviklar praksisen sin? Og kva veit vi om leiing som stimulerer utviklinga til profesjonsgrupper?

Profesjonsutvikling ovanfrå og innanfrå

Ekspertgruppa om lærerrollen la fram utgreiinga si i august 2016. Kunnskapsdepartementet hadde gitt gruppa i mandat «... å frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen [...] som utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvik-

les og styrkes» (Dahl mfl., 2016, s. 36). Ekspertgruppa legg vesentleg vekt på spenningane mellom *profesjonalisering ovanfrå* (frå sentrale og lokale myndigheiter) og *profesjonalisering innanfrå* (frå lærarane sjølve). Det blir problematisert at profesjonen si deltaking i utforming av eige arbeidsfelt har vore nedgåande sidan 1990-åra. Ekspertgruppa finn at frå tusenårsskiftet har valde utviklingsstrategiar «... i stor grad ledet til en profesjonalisering ovenfra som iallfall delvis har hatt til hensikt å kompensere for en manglende profesjonalitet innenfra» (s. 207). Skal skule og barnehage aktivt kunne møte kompetanseutfordringar i framtida, vil det vere vesentleg at både profesjonsutøvarane sjølve, tillitsvalde, leiarar og politikarar utviklar felles strategiar for å understøtte ei dynamisk profesjonsutvikling innanfrå.

Huber (2010) har gjennom si forskning utvikla ein teoretisk modell som illustrerer ulike tilnærmingar til profesjonsutøvarar si læring:



Figur 2. Læringsformar i profesjonsutvikling (Huber, 2011, s. 639)

I nokon grad finn læring stad i møtet mellom forelesingar (course formats in CPD) og litteraturstudiar (self-study). Men eigenvurdering og tilbakemelding (self-assessment and feedback), kunnskapsbygging i grupper og nettverk (professional learning communities and networks) og dei prak-

tiske erfaringane (practical experience/practice) har stor innverknad på profesjonsutøvarar si kontinuerlige utvikling. Vellukka strategiar for profesjonsutvikling er i sterk grad knytt til kollegial erfaringsutveksling, refleksjon og utprøving av ny praksis. Føresetnaden er at den enkelte yrkesutøvar også kontinuerleg arbeider aktivt med eigenvurdering.

Ei tilsvarande tilnærming til profesjonsutvikling finn vi òg igjen i forskingsresultata til Lars Qvortrup når han undersøker kva som kjenne-teiknar skular som lærande organisasjonar (Qvortrup, 2001). Som grunnleggjande faktor finn han at kunnskapsutvikling i arbeidsfellesskapen må forståast som meiningsskaping og praksisutvikling på ulike nivå. Gjennom omgrepa *kvalifikasjon*, *kompetanse*, *kreativitet* og *kultur* beskriv han korleis organisasjonar når ulike utviklingsnivå:

- 1.-ordens viten: **Kvalifikasjonar**
- 2.-ordens viten: **Kompetanse**
- 3.-ordens viten: **Kreativitet**
- 4.-ordens viten: **Kultur**

Rein overføring av faktakunnskapar blir karakteriserte som *kvalifikasjonar*. Slik viten kan ein tilføre utan at arbeidsmåtane i ein organisasjon endrar seg. Men ein må sikte mot meir djuptgripande utviklingsarbeid der ein samhandlar for å løyse krevjande oppgåver knytt til praksisen i organisasjonen. Då vil ein kunne oppnå djupare læringsprosessar og utvikle kompleks *kompetanse* som grunnlag for å utvikle den *kreativitet* som skal til for å møte stadig nye utfordringar. Organisasjonen sin grunnleggjande *kultur* blir styrka gjennom kontinuerleg kollektiv kommunikasjon når føresetnadene for dei andre utviklingsnivåa er til stades.

Styring, leing, medverknad og medskaping

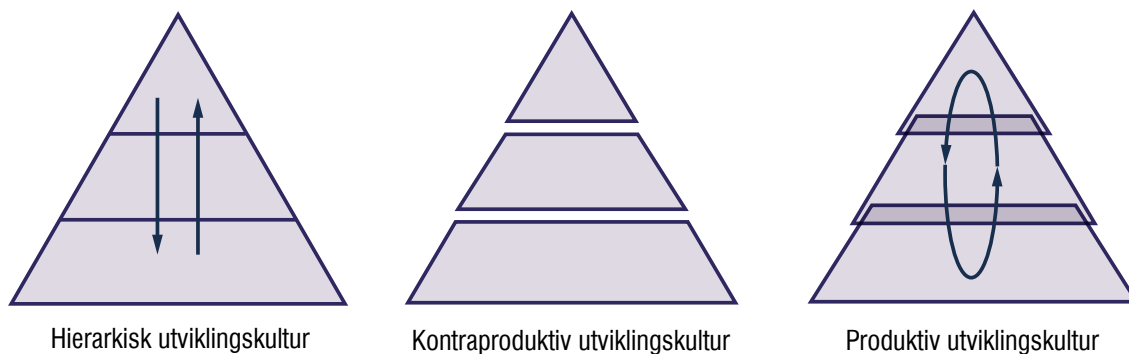
Ut frå funna til både Kunnskapsdepartementet si ekspertgruppe, Huber og Qvortrup, står det fram som ei utfordring for alle nivå i utdanningssystemet å kunne samhandle slik at ein stimulerer den praksisnære profesjonskrafta. OECD drøftar gjennom prosjektet *Improving School*

Leadership (Pont, Nusche & Hunter, 2008) og rapporten *Leadership for 21st Century Learning* (OECD, 2013) kva som vil vere viktige leiarkompetansar i åra som kjem:

- kreativitet og mot til å utvikle eit innovativt læringsmiljø som kan fremje dei kompetansar som vil vere sentrale for barn, unge og vaksne i det 21. hundreåret
- leie profesjonsutvikling gjennom å leggje til rette for aktiv sjølvevaluering både individuelt og kollektivt
- utvide mangfaldet i læringsmiljøet til elevane gjennom enno sterkare samarbeid med andre offentlege og private verksemdar
- distribuert leiarskap som spelar på dei skapande krefter som finst både i skulane/barnehagane sine profesjonsgrupper og i omgivnadene.

Desse perspektiva trekkjer opp ei leiroll som i vesentleg grad baserer seg på både horisontalt og vertikalt samarbeid for å utvikle ønskte kvalitetar i organisasjonen. Samarbeid langs tradisjonelle liner mellom arbeidsgivar og tillitsvalde har ein formelt viktig plass. Men det synest vesentleg at dette samspelet blir utvida til meir proaktive posisjonar der arbeidsgivarrepresentantar og tillitsvalde nyttar vesentleg tid til å leggje til rette arenaer og prosessar for lokal profesjonsutvikling. Både fagleg og politisk styring vil då i vesentleg grad handle om å etterspørje og støtte lokale profesjonsutviklingsprosessar framfor styringsperspektiv som meir lineært legg vekt på bestilling, kontroll og tilsyn.

I forskingsprosjektet *Achieving School Accountability in Practice (ASAP)* fann Engeland, Langfeld og Roald (2008) at kommunar og fylkeskommunar alt tidleg etter tusenårsskiftet utvikla seg ulikt når det nasjonale kvalitetssystemet gav auka tilgang til resultatinformasjon. Studien indikerte at nokre lukkast i å utvikle produktive samhandlingsformer mellom elevar, føresette, tilsette, leiarar på skulenivå, faglege leiarar på kommune-/fylkeskommunenivå og politisk nivå. Men kvalitetsarbeidet kunne også bli handtert slik at dei ulike nivåa i organisasjonen taper utviklingskraft, som illustrert i figuren:



Figur 3. Ulike mønster i kvalitetsarbeidet i kommunane

Tradisjonell regelstyring var hierarkisk innretta med klare skilje og samanhengar mellom dei ulike nivåa. Styringslinene var tydelege, men den hierarkiske styringsmodellen gav avgrensa handlingsrom for eit dynamisk lokalt kvalitetsutviklingsarbeid. Med auka tilgang på resultatinformasjon synest det å ha blitt større spreining i korleis ein forstår forholdet mellom styring og kvalitetsutvikling – noko som kan bli karakterisert gjennom to ytterpunkt: I ein kontraproduktiv utviklingskultur medfører auka resultatinformasjon konflikter og spenningar som gir auka avstand mellom nivåa. I ein produktiv utviklingskultur blir samhandlingsdynamikken mellom politikk, administrasjon, profesjon, elevar og føresette stimulert. Det blir etablert fungerande møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa, der alle aktørane inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i ein lærande organisasjon.

Kunnskapsminister Røe Isaksen har varsla ei ny stortingsmelding om styring og utvikling i utdanningssektoren i løpet av 2017 (Utdanningsnytt. no, 2016). Han ønskjer å etablere eit nytt system der skulane og kommunane/fylkeskommunane får større ansvar for eiga utvikling. Gitt at ein innrettar denne desentraliseringa på en slik måte at den reelt stimulerer til profesjonsutvikling, vil kursendringa kunne stimulere til vidare fagleg og sosial vekst i skular og barnehagar. Samspelet mellom profesjon, leiing og politikk får nye moglegheiter og nye utfordringar. Tradisjonelle

partsrettar knytt til medverknad vil fortsatt vere eit viktig fundament. Men utvikling av arenaer og prosessar som stimulerer til *medskaping* synest i aukande grad å bli viktige når skular og barnehagar i enno sterkare grad skal innrette undervisning og læring mot sentrale framtidige kompetansar for barn og unge.

Referansar

- Dahl, T. mfl. (2016). *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom. Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Huber, S.G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development: I Townsend, T. & MacBeath, J. (red.). *Springer International handbook of leadership for learning*. Springer International Handbooks of Education 25. (s. 635–652). Dordrecht: Springer
- KS (2015). *Fremtidens kompetanse – en medlemsdialog*. Oslo: KS
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornying av Kunnskapsløftet*. Oslo: KD
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: KD
- OECD (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary. (DeSeCo)*. Paris: OECD
- OECD (2013). *Leadership for 21st century learning*. Educational research and innovation. doi: 10.1787/9789264205406-en
- OECD (2014). *OECD Skills Strategy. Diagnostic report. Norway 2014*. Paris: OECD
- OECD (2015). *OECD Skills Strategy. Action report. Norway 2014*. Lasta ned 29. november 2015 frå https://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway
- OECD (2016). *Prioritisation of the 2017–18 OECD education work programme*. Paris: OECD Directorate for education and skills
- Pont, B., Nusche, D. & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD Publishing
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Henta 12. mars 2012 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4.html?id=516907>