

LEJF MOOS (RED.), ØYSTEIN BALLO,
NILS GJERMUND NÆSS OG PETER ULHOLM



Ledelsesutvikling gjennom
skolevurdering og kulturmøter
– *et dansk-norsk aksjonsforskningsprosjekt*



LEJF MOOS (red.), ØYSTEIN BALLO, NILS GJERMUND NÆSS og PETER ULHOLM

Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter

– et dansk–norsk aksjonsforskningsprosjekt

1. opplag 2006

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@hitos.no

<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner>

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie 01/2006

ISBN-13: 978-82-7389-088-7

ISBN-10: 82-7389-088-0

ISSN: 0809-8026

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Forord

For nogle år siden mødtes nogle danske og norske forskere og diskuterede, hvordan man kunne udvikle et skolelederudviklingsprojekt, som byggede på aktionslærings- og aktionsforskningstanker. Eftersom vi arbejdede i Norge og Danmark var det oplagt at tage udgangspunkt i netop denne virkelighed: Hvad kunne en overskridelse af grænserne – et kulturmøde – mellem det danske og det norske uddannelsessystem bidrage med i en skolelederudvikling?

Således begyndte drøftelserne mellem bogens forfattere og Lars Åge Rotvold og Johnny Thomassen†. Vi forelagde idéen for skoleforvaltningerne i Høje Tåstrup kommune, Danmark, og i kommunerne Beiarn, Bodø, Fauske, Saltdal og Sørfold i Norge. Da skoleforvaltningerne viste sig positive overfor projektet, blev det præsenteret for skolelederne. Knap tredive skoleledere (skoleinspektører/rektorer, viceskoleinspektører/inspektører og afdelingsledere) fra hvert land meldte sig. Vi vil gerne takke både skolevæsener og skoleledere for at de deltog så aktivt.

I bogen fremlægger og diskuterer vi således erfaringer med og refleksioner over en praksisnær skolelederudvikling, hvor vi arbejdede med udvikling af en række *ledelseskompetencer*, f.eks. udvikling af kompetencer til at forestå og gennemføre *evaluering* på mange niveauer i skolen. Helt centralt i vore didaktiske overvejelser står *kulturmødet* mellem norske og danske skoleledere. Skolelederne har således fungeret som *kritiske observerende venner* for hinanden på tværs af grænserne.

København, Marts 2006

Lejf Moos, Forskningsprogram om Profession og Ledelse, Danmarks Pædagogiske Universitet

Om forfatterne

Lejff Moos er lektor og leder af Forskningsprogram om Profession og Ledelse ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han arbejder især med forskning i ledelse af skoler og i lærerprofessionens vilkår og udvikling. Han har en omfattende international og dansk publicering indenfor ledelse, skoleudvikling, professionalisering, evaluering og lederudvikling. Er i øvrigt involveret i udviklingen af og undervisningen i en masteruddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner.

Øystein Ballo er højskolelektor ved Høgskolen i Tromsø, afdeling for læreruddanning. For tiden arbejder han med doktorafhandling om udvikling af skolelederkompetencer. Som forsker, planlægger, konsulent, projektleder og underviser har han i mange år arbejdet med udvikling i og af offentlige organisationer specielt indenfor skole- og børnehavesektoren. Han har også lang erfaring fra projekter knyttet til fjernundervisning, digital kompetence og fleksibel læring.

Nils Gjermund Næss er højskolelektor ved Høgskolen i Bodø, Profesjons-høgskolen, Institutt for læreruddanning og kulturfag. Han arbejder især med lederudviklingsprogrammer, både formelle masterprogrammer i skoleledelse i netværk med NTNU og med lederudviklingsprogrammer i Nordland. Er i øvrigt involveret i undervisning og forskning på felterne vejledning, evaluering, skoleudvikling og specialpædagogik.

Peter Ulholm er leder af KLEO (videncenter for Kompetencer, Ledelse, Evaluering og Organisationsudvikling) under CVU København & Nord-Sjælland. Han har i mange år beskæftiget sig med skoleudvikling og skoleledelse både som konsulent på skoler og i kommuner og som underviser på pædagogiske diplomuddannelser og på diplomuddannelsen i ledelse. I de senere år har fokus ligget på nødvendigheden af ledelsens aktive indsats i skoleudviklingen herunder behovet for uddannelse.

Innhold

FORORD (Lejf Moos)	3
Om forfatterne.....	4
INNHOLD	5
INDLEDNING (Lejf Moos)	7
Skolelederuddannelse eller skoleledelsesudvikling.....	8
Prosjektet: Grænseløst fællesskab eller to verdener	11
Aksjons <i>læring</i>	12
Fluer og aksjons <i>forskning</i>	13
Kapitlerne	14
Referencer.....	17
1. LEDELSESUDVIKLING IGENNEM SKOLEVURDERING OG KULTURMØDER	
– ET AKSJONS<i>LÆRINGS-</i> OG AKSJONS<i>FORSKNINGS</i>PROSJEKT (Lejf Moos)	19
Den kritisk observerende ven.....	23
Erfaringer med den kritisk observerende ven	23
Selvevaluering og evaluering.....	28
Skriftlighet	33
Ledelse af fællesskaber.....	34
Fra organisationer til fællesskaber.....	37
Skoleledelse	40
Diskussion	42
Referencer.....	45
2. EVALUERINGSFORSTÅELSER OG EVALUERINGSARBEID (Nils Gjermund Næss)	47
A. EVALUERINGSFORSTÅELSER	47
Evaluering handler om å konstruere meningsbærende identifikasjoner som man kan lære av.....	47
Skolene kan svare for seg selv, men mye kan vinnes i tillegg gjennom å slippe til det eksterne blikket	50
Skoleledere må beherske metodiske aspekter ved evaluering	54
Undring kan anvendes systematisk i evaluering	58
Hva dreide undringene seg om?.....	61

B. OM UTVIKLING AV EVALUERINGSKOMPETANSE I PROSJEKTET	64
Innledning.....	64
Hvilke skoleringsmomenter i evaluering har prosjektet inneholdt?.....	65
Evalueringsforståelser i startfasen av prosjektet	67
Lærernes korrektiv – ”tvisynet”	69
Evalueringsforståelser ved avslutning av prosjektet	72
Har skoleevaluering som fenomen og som ”håndverk” fått endret status ved skolene som deltar i løpet av de siste to årene, enten det nå knyttes til deltakelse i prosjektet Grenseløst., eller ikke?	74
Sluttord.....	76
Referanser.....	78
3. PRAKSISFELLESSKAP OG INNOVASJONSARBEID (Øystein Ballo)	81
RELASJONER MELLOM LÆRINGSKONTEKSTER KNYTTET TIL KVALIFISERING FOR SKOLELEDELSE	
Skolelederutdanning som profesjonskvalifisering.....	81
Ledelse og innovasjon i skoler	86
Praksisfellesskap	88
Læringstransfer og innovasjon	98
Kompetansetransfer og kontekst.....	112
Sluttord.....	115
Referanser.....	117
4. KULTURMØDET (Peter Ulholm)	121
Hvad kan et kulturmøde føre til?.....	121
Det dansk–norske kulturmøde.....	123
Hvad har kulturmødet så betydet?.....	126
Kulturmødet som anledning til	129
APPENDIX	133
”GRENSELØST FELLESSKAP ELLER TO VERDENER” (Øystein Ballo)	133
Prosjektets organisering og tilnærming.....	133
Progresjonsplan	137
Sammensetning av ”partnerskoler”	143

Indledning

Lejf Moos

I denne indledning præsenteres vore tanker om og erfaringer med ledelsesudvikling gennem skolevurdering og kulturmøde. På baggrund af en diskussion af skolelederuddannelse og skolelederudvikling introducerer vi de centrale begreber: Aktionslæring, aktionsforskning, skolevurdering og kulturmøde. Desuden præsenteres bogens kapitler kort.

Interessen for skoleledelse og for kvalificering af skoleledere og skoleledelser har været stigende i de senere år. Med decentraliseringen af administrative og økonomiske opgaver fra stat til kommune til skole og med samtidig stigende politisk interesse for at sikre og udvikle kvaliteten i skolerne er skoleledelserne blevet meget interessante (se f.eks. Moos, 2002, 2003). Derfor er det selvfølgelig også interessant, hvordan man kvalificerer skolelederne og vedligeholder og udbygger deres kvalifikationer.

Skolernes praksis må ændre sig i disse år fordi kravene til skolen hele tiden ændrer sig. Derfor må også skoleledelsernes arbejde ændre sig og tilpasse sig de nye krav. I de næste kapitler skal vi uddybe dette. Her skal blot antydes generelle udviklingskrav. Internt i skolen betyder det blandt andet at skolelederen må udvikle nye samarbejdsformer med medarbejderne, der betyder at de må oplever deres arbejdsplads som et professionelt fællesskab, hvor man har tillid til hinanden og samarbejder tæt. Det er forudsætninger for at medarbejderne vil medvirke aktivt til at arbejde frem mod skolens mål. Det betyder også at skolelederne må erstatte ideer om ledelse som noget en enkelt person i toppen af hierarkiet udfører med en forståelse hvor ledelse praktiseres på alle niveauer og af alle. Det er forudsætning for at alle aktivt arbejder for at skolen lever op til sine værdier (se f.eks. Moos, 2002). Og det betyder at skoleledelserne hele tiden må udvikle sig og lære nye strategier, ny praksis og nye argumenter: Skolelederne må blandt andet være parate til at lære nyt, når de skal lede en skole, fordi her skal både elever og lærere lære (se f.eks. Johansson, Moos & Møller, 2000). Også skolernes forhold til det omgivende samfund er under forandring. Her lægges der stadig større vægt på at skolerne skal tilkæmpe sig opmærksomhed, tillid og ressourcer fra politikere, administratorer og befolkning. Et aspekt af dette

arbejde handler om at forhandle sig til en plads i offentligheden og om at aflægge regnskab for skolens praksis: Omgivelserne skal have at vide, hvad skolerne vil og hvad de gør, så skolerne skal evaluere deres praksis i forhold til elevernes udbytte, til klassernes/elevgruppernes liv og hverdag og i forhold til hele skolens virksomhed.

Det er således blevet vanskeligere at være skoleleder indenfor de seneste 10–15 år og samtidig er det blevet vanskeligere at rekruttere kvalificerede ledere til skolerne. Derfor er der i Danmark udformet en Diplomuddannelse for mellemledere og en Masteruddannelse for ledere af uddannelsesinstitutioner. Samtidig tilbyder udbydere og kommuner forskellige kortere og længere kurser, nogle af dem er beregnet til potentielle skoleledere, før-leder kurser, som igennem et kursusforløb skal kunne kvalificere sig til at varetage ledelse af skoler. I Norge tilbydes skolelederne uddannelser på universiteterne, og der er også her startet en Masteruddannelse i skoleledelse ved Universitetet i Oslo.

I denne sammenhæng vil vi ikke beskæftige os med før-leder uddannelser, men kun med lederuddannelser og ledelsesudvikling, der foregår samtidig med at skolelederne er aktive ledere.

Skolelederuddannelse eller skoleledelsesudvikling

En del af de nævnte kurser og uddannelser er traditionelle kurser, hvor deltagerne forlader deres daglige praksis og undervises i teorier om ledelse og redskaber til ledelse. Her er det selvfølgelig afgørende vigtigt, hvordan man udformer uddannelsernes indhold og form. I anglo-amerikanske sammenhænge – som jo har en tendens til at 'smitte af' på skandinaviske planlægning og politik – er man langt med at udforme standards for god skoleledelse (Mahoney & Moos, 1997). Standarderne foreskriver på en lang række områder, hvad skole og uddannelsesautoriteterne betragter som 'den gode skoleleders' måde at handle på. F.eks. siger en engelske beskrivelser af skolelederuddannelser fra 1996 (ibid.) at skolelederen skal "Opbygge en etos og fremlægge en uddannelsesmæssig vision og vejledning i samarbejde med forældrene og lokalsamfundet." Og den siger at skolelederen skal "Skabe og iværksætte en strategisk plan, som beskriver passende prioriteter og målsætninger ... som øger lærernes effektivitet og skolens udvikling ... som hænger sammen med den overordnede økonomiske planlægning." (Ibid.

s.31.) Man kan let kritisere disse engelske standarder for at være for lederfikserede: De går ud fra at alt der foregår i skolen alene iværksættes og styres af skolelederen. Det er i sig selv kritisabelt, i hvert fald i skandinaviske sammenhænge, men når man ud over at bruge listen over standarderne som foreskrivende overfor skoleledernes praksis, for eksempel i forbindelse med inspektioner, også bruger den som grundlag for skolelederruddannelserne, så får de en særlig funktion. Så bliver de til dele af et kontrolsystem, der har til hensigt at standardisere ledelse af skoler og ikke at udvikle almen viden, der kan tillempes og bruges i overensstemmelse med de kontekster, hvor skoleledernes skal virke (Groundwater-Smith & Sachs, 2002). Så forsøger man at gøre skoleledelse til noget, som er uafhængigt af konteksten, af skoleledernes personlighed, af den lokale sammenhæng og af de børn, der går på skolen, og så er man meget langt fra en skandinavisk opfattelse af hvad god skoleledelse handler om.

I Danmark og Norge ser vi ikke disse tendenser endnu. Men der er ikke desto mindre problemer i traditionelt opbyggede lederuddannelser. Lederuddannelse defineret som formaliseret, systematisk og planlagt aktivitet bliver problematisk fordi den ikke medtænker den ikke-planlagte læring der foregår i praksis, på jobbet, i dagliglivet. Empiriske undersøgelser af hvordan skoleledere uddannes og socialiseres til ledelsesopgaverne viser at læringen foregår igennem praktisk handling som leder og gennem refleksion over handlingerne (Holand & Næss, 2000).

I nogle uddannelsesformer forsøger man at knytte uddannelsernes indhold og form tæt på skoleledernes praksis, således at de introduceres til teorier og redskaber, som de afprøver i praksis hjemme på skolen. De er rettet mod at udvikle den enkelte ledes praksisteori og praktiske arbejdst teori gennem udfordringer af erfaringer, teoretiske platform og personlige værdier (Lauvås & Handal 2000). Imidlertid må det i sidste ende dreje sig om at skolelederne kan udvikle deres ledelsespraksis, så den fungerer der, hvor den skal fungere, i den konkrete organisation, i samarbejde med medarbejderne. Udviklingen af organisationens ledelsesfunktioner i den praktiske organisering af arbejdsopgaver og funktionsfordeling mellem forskellige ledere, mellem ledelsesteamet og det øvrige personale og eleverne handler om komplicerede samspil mellem aktører og grupper af aktører horisontalt og vertikalt i organisationen. Derfor må ledelsesudvikling i denne forståelse forsøge ikke blot at kvalificere skolelederne, men også om at medvirke til at

udvikle organisationen og samspillet i organisationen (Holand & Næss, 2000).

Man kan på denne baggrund definere en adækvat kvalificering for skoleledere som: ”professionalisering, der involverer skolelederes kreative, kritiske og refleksive kompetencer, der har til formål at udvikler deres egen og andre læreres/pædagogers praksis.” (Kochan, Bredeson & Riehl, 2002 s.291.) I denne forståelse medtænkes det, at skolelederne skal udvikler kompetencerne til at forudse og foregribe de udfordringer som skolen sættes over for og de skal udvikle kompetencer til at agere innovativt for at imødegå og imødekomme dem. Skolelederne må også være i stand til at undersøge og kritisere sine relationer og samarbejde med andre. Forståelsen bygger på Schön (1983, 1984) som mener at ledere må kunne undersøge og reflektere over sin praksis.

Hvis en uddannelse skal tilgodese sådanne kompetencer, må den bygge på at der er tale om voksenuddannelse, hvor en række forudsætninger for læring må respekteres: Voksne studerende er selvstyrede og de har livserfaringer, som man kan bygge på. Man må bygge på deres behov og fokusere på at løse praktiske ledelsesproblemer. De ønsker således at læringen skal bygge på deres erfaringer og kunne bruges umiddelbart i praksis (Kochan, Bredeson & Riehl 2002, s.291).

Det er en meget lang diskussion, der her berøres: Situeret læring, arbejdspladslæring, mesterlære er nogle af de begreber, der bruges i diskussionen om hvorvidt man kan forberede professionelle til at udøve deres profession igennem indføring i teori(er) eller om man kun kan udvikle de nødvendige kompetencer igennem deltagelse i den professionelle praksis. Tilhængere af arbejdspladslæring, mesterlære og situeret læring, hælder mest til at det er den konkrete deltagelse, der kan sikre en tilstrækkelig tilegnelse. Kritikere af sådanne teorier og ideer fremfører at man ikke bare kan udvikle en tilstrækkelig kompetence ved at glide gnidningsløst ind i en eksisterende kultur, praksis eller rutiner, for det er nødvendigt – samtidig med tilegnelse af professionelle færdigheder og kundskaber – at udvikle en kompetence til fortsat læring og udvikling. Derfor er det nødvendigt at tilegne sig begreber

og teorier til at reflektere over praksis og redskaber til at iagttage denne praksis og sig selv i praksis¹.

Disse overvejelser skal ikke føres videre her – det vil ske i de næste kapitler. Men det var overvejelser af denne art, der fik os til at udforme et forslag til et skoleudviklings- og udvekslingsprojekt.

Projektet: Grænseløst fællesskab eller to verdener

Vi byggede forslaget på en række hypoteser, som vi kunne tænke os at afprøve:

- Projektet skulle indebære et samarbejde og udveksling mellem skoleledelser fra en dansk og en/flere norske kommuner
- det skulle fokusere på evaluering af skoler, ledelser og undervisning
- vi skulle sammenbinde teoretiske indføringer på kursusdage med de praktiske afprøvninger
- Projektet skulle være et aktionsforsknings-/aktionslæringsprojekt.

Vi ville således bygge på nogle omdrejningspunkter, som uddybes i de næste kapitler: De kompetencer, som blev introduceret i projektet skulle i sig selv være relevante *ledelseskompeter*, f.eks. udvikling af kompetencer til at forstå og gennemføre *evaluering* på mange niveauer i skolen. Helt centralt i vore didaktiske overvejelser stod *kulturmodet* mellem norske og danske skoleledere. De norske skoleledere skulle således fungere som *kritiske observerende venner* for de danske i forbindelse med et besøg i Danmark og de danske skulle tilsvarende fungere som kritisk observerende venner for de norske skoleledere i forbindelse med et besøg i Nord Norge.

Dette projektforslag blev forelagt for skoleforvaltningerne i Høje Tåstrup kommune, Danmark, og i Fauske, Bodø, Saltdal og Indre Salten kommuner i Norge. Da skoleforvaltningerne viste sig positive overfor projektet, blev det præsenteret for skolelederne. Knap tredive skoleledere (skoleinspektører/rektorer, viceskoleinspektører/inspektører og afdelingsledere) fra hvert land meldte sig og projektet begyndte med et par kursusdage. Resten af forløbet er kort beskrevet i Bilag 1.

¹ Her skal blot nævnes et par referencer: Lave & Wenger (1991), Moos (1998), Nielsen & Kvale (red.) (1999) og Olesen (2003).

Aktionslæring

Der var således lagt op til en aktionslæringsproces for skolelederne: Vi skulle sætte aktioner, processer i gang, som kunne medføre at de blev sat i nye situationer og derigennem kunne tilegne sig eller videreudvikle ledelseskompetencer og afprøve dem i praksis. Derefter skulle de i gruppen reflektere over deres læreprocesser.

Grundtankerne bag begrebet aktionslæring drejer sig om at man i organisationen bliver mere opmærksom på og forstår at nyttiggøre hvilken viden og hvilke erfaringer, der allerede ligger i organisationen, ved at man omfortolker sine erfaringer (Tiller, 1998a). Vigtige ingredienser i aktionslæring er mødet med andre mennesker: De perspektivsammenstød og perspektivbytter, som bliver produceret, når man iagttager en ny og anderledes praksis eller når man udsættes for spørgsmål, undringer, forstyrrelser og provokationer fra andre mennesker er absolut vigtige for at udfordre vaneforestillingerne (Tiller, 2000).

Den irritation og provokation, som iagttagelserne og spørgsmålene kan give anledning til, kan føre til øget kritisk refleksion over de daglige erfaringer, som kan føre til ændringer af de kognitive landkort/handleforståelser og måske til ændringer af praksis. Men det er vanskeligt i skolens hverdag at få en tilstrækkelig stor distance til sin egen praksis og oplevelser til at man kan reflektere kritisk over dem.

Distancen til praksis er et af de andre væsentlige kendetegn i aktionslæring. I projektet forsøgte vi at indbygge det på flere måder: Skolelederne fungerede i perioder som kritiske venner for hinanden, der kunne og skulle stille undrende spørgsmål til praksis og til sammenhænge mellem visioner og mål og faktisk praktisk. Der var indbygget en ekstra distance i denne funktion idet de kritiske observerende venner havde deres praksis i en anden – passende forskellig – kultur. Desuden var der indbygget en del skriftligt arbejde: Skolelederne skulle således formulere deres værdigrundlag og deres evalueringsinteresser. De skulle desuden give skriftlig feedback til kollegerne og skriftlige reaktioner på denne feedback.

I projektets slutfase introducerede vi en model for aktionslæring, Anthony Richards 'adventure based experiential learning model' (Tiller, 1998b, s. 20), som er en god illustration af noget af denne tænkning. Erfaringslæring forstås som en proces, der forløber igennem fire faser: Separation, mødet,

hjemkomsten og nyplanlægning. I 'separationsfasen' bryder man op fra det kendte, det nære og traditionelle. Man gør sig klar til at bevæger sig ud i noget, der ligger udenfor hverdagens praksis. Man starter en rejse ud i det ukendte. I 'mødefasen' møder man – for eksempel via mødet med en kollega fra en anden kultur – nye udfordringer, nye måder at betragte tingene og nye praksisformer. Det er spændende at se og opleve alt det nye, men hvis man ikke fortsætter rejsen, får den ingen indflydelse på praksis. Derfor må man fortsætte ind i en 'hjemkomstfase', hvor de nye oplevelser konfronteres med den daglige praksis igennem reflekterende samtale. De nye erfaringer får mening, struktur og relevans i denne eftertænkende proces. Endelig kan man så i 'nyplanlægningsfasen' udvikle nye forståelses- og praksisformer.

Fluer og aktionsforskning

Vi ønskede imidlertid også at projektet skulle være et aktionsforskningsprojekt, hvor vi forskere medvirkede til at igangsætte aktioner i praksis og reflekterede og teoretiserede over dem. En del af dette arbejde foregik på kursusdagene, hvor vi præsenterede teorier og overvejelser, som blev gjort til genstand for refleksioner og diskussioner. Desuden introducerede vi arbejdsmåder og metoder, som skolelederne skulle anvende i samarbejdet og samspillet med partnerlederne i Norge hhv. Danmark. Desuden byggede vi som nævnt et kulturmøde mellem de danske og de norske skoleledere ind i projektet.

For at vi kan tale om projektet som et aktionsforskningsprojekt, må der desuden være tale om en systematisk dataindsamling, refleksion over data og produktion af teoretiske tekster (Møller, 1996 & 1997). Derfor har vi i løbet af projektet gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt skolelederne og deres lærere, vi har samlet de skriftlige beskrivelser og rapporter etc. som skolelederne producerede, vi har interviewet skolelederne individuelt og i grupper på forskellige tidspunkter og vi har i kulturmødet fungeret som 'fluer.' Det vil sige at når skolelederne besøgte hinanden trak vi os tilbage fra vor underviser- og konsulentfunktion og satte os op på væggen som fluer: Vi 'var ikke til stede' for skolelederne, men vi observerede og lyttede i alle kulturmødets faser: Kontraktforhandlingerne, møderne i ledergrupperne, besøgene i klasserne og skoleledernes interview med lærere, forældre og elever, og i de forberedte, mundtlige tilbage-

meldinger fra besøgende til værterne, som fandt sted ved afslutningen af besøgene.

Vore observationer gav os en enestående indsigt i kulturmøderne og danner grundlag for de to case, der beskrives i løbet af denne bog, og de danner en del af grundlaget for de teoretiske overvejelser, som kapitlerne i bogen fremstiller. Vi foretog således nogle rolleskift i løbet af processen: Fra underviser og konsulent til flue-observatør og nu til forskere og opsamlere af refleksionerne. Det er ikke ukompliceret at foretage disse skift, for interesser og intentioner fra den ene rolle smitter af på de andre roller. Som planlægger af hele projektet og som undervisere var vi selvfølgelig interesseret i at projektet lykkedes, at skolelederne udviklede de kompetencer, som vi havde planlagt og håbet på. Som flue og forsker er vi interesseret i at give så afbalanceret og transparent billede af processerne som muligt. Den metodiske litteratur (f.eks. Hammersley og Atkinson, 1987) er fuld af overvejelser og diskussioner af dette problem. I antropologisk inspireret feltmetodik er der en ret stor enighed om at man som forsker under alle omstændigheder øver indflydelse på sit felt. Aktørerne agerer anderledes, når vi er der, end når vi ikke er der. Man kan ikke være usynlig som forsker. Ligeledes er der enighed om at forskernes forforståelse har stor betydning for, hvad han/hun ser og hører i feltet. De fordomme og den viden man på forhånd har om feltet og dets aktører former forskerens observationer. Der kan ikke laves neutralt eller objektivt feltarbejde, men man kan, siger Hammersley og Atkinson forholde sig reflekteret til sit feltarbejde: Man kan forsøge at klargøre sig, hvilken forforståelse man kommer med og man kan beskrive observationerne så detaljeret at andre kan følge og gennemskue det grundlag, man fortolker på. Desuden kan man drøfte sine observationer og fortolkninger med aktørerne og med forskerkolleger. Begge dele har vi gjort. Nu overlader vi så den videre afprøvning af vore indsigter til et bredere publikum.

Kapitlerne

I det første kapitel, 'Ledelsesudvikling igennem evaluering og kulturmøde', peger Lejf Moos der på at de arbejdsformer, vi introducerede og brugte i projektet, har stor eksemplarisk overføringsværdi til skoleledelsespraksis. Det forberedte og systematiske møde mellem kulturer, hvor deltagerne måtte beskrive sine forventninger til besøgene, hvor de måtte udpege

områder i deres praksis, som de ville sætte fokus på i mødet, og som de måtte forhandle med gæsterne, hvor de måtte bruge vejlednings- og observationsmetodik for at møderne kunne blive produktive og hvor de måtte bruge evalueringsmetodikker og skriftlighed som et distancerings- og præciseringsredskab i samarbejdet. Det er alt sammen redskaber og arbejdsmåder, som er dele af en god skoleledelsespraksis. I den anden del af kapitlet sættes de anvendte begreber ind i en sammenhængende, teoretisk ramme.

I andet kapitel, 'Evalueringsforståelse og evalueringsarbeid' af Nils Gjermund Næs beskrives og introduceres et centralt aspekt ved projektet: Evaluering. På baggrund af de eksterne krav i både Norge og Danmark om at skolerne skal kunne begrunde og dokumentere sin praksis overfor omverden, valgte vi at gøre udvikling af skoleledernes evalueringskompetencer til et omdrejningspunkt i projektet. Den evalueringsform, vi lagde mest vægt på, var en støtte til selvevaluering og selvrefleksion. De kritisk observerende venner skulle bruge deres iagttagelser og refleksioner til at melde konkrete iagttagelser tilbage og til at stille spørgsmål til værterne. De skulle ikke afsige kvalitetsdomme over den praksis, de stiftede bekendtskab med, men melde tilbage, således at værterne kunne bruge den ekstra indsigt til at overveje egen praksis. Det er meget vanskeligt – også for lærere og skoleledere - at undlade karaktergivningen, så vi indførte et 'mellem-begreb' for deres tilbagemeldinger til hinanden: undringen, som viste sig meget produktiv i den udvikling af forståelsen for produktiv evaluering, som skete i løbet af projektet.

Ovenfor diskuterede vi det problem, som mange skolelederruddannelser har, nemlig at det kan være vanskeligt for skolelederne at overføre den viden, de tilegner sig på uddannelsen til deres praksis. Det diskuterer Øystein Ballo i kapitlet, 'Praksisfællesskab og innovasjonsarbeid', hvor udviklingen sættes ind i et organisatorisk perspektiv igennem introduktion til og diskussion af begrebet, praksisfællesskab. Det vises, hvorledes skolelederne indgår i forskellige praksisfællesskaber og herigennem tilegner sig forskellige kompetencer. Det handler om ledelsesteam på de enkelte skoler, i kommunale ledelsesgrupper, i nationale projektgrupper og i de blandede dansk-norske ledergrupper. Det kendetegner alle disse grupper, at de er praksisfællesskaber kendetegnet ved at der er gensidig involvering, fælles opgaver og delt handlingsrepertoire. Igennem deltagelsen i praksisfælles-

skaberne og derfor også en produktion af tekster, skabes baggrunden for en sammenhængende forhandling af mening, som medførte en ganske stor overføring af læring fra den ene type fællesskaber til de andre fællesskaber.

I kapitlet 'Kultur mødet' ser Peter Ulholm på, hvad kultur mødet kan betyde i et skolelederudviklingsprojekt. Det konstateres, at perspektivbytte-kompetencen kan udvikles når fagfæller fra to forskellige kulturer bringes sammen for at se på hinandens praksis. I projektet får skolelederne mulighed for at få øje på blinde pletter og nedarvede rutiner, som i skriftlige og mundtlige tilbagemeldinger løftes frem i lyset og gør til genstand for fælles drøftelse og refleksion. Endvidere drøftes i dette kapitel betydningen af, at det netop var et kultur møde mellem danske og norske skoleledere, og herefter beskrives, hvad kultur mødet har betydet for de involveredes forståelse og praksis.

I Appendixet gives en kort beskrivelse af projektets grundlag og organisering. Desuden vises progressionsplanen for projektet, sådan som den blev formuleret før starten og som den i store træk blev fulgt. Den giver et mere detaljeret billede af udviklingen og samspillet mellem aktiviteterne i de to lande.

Referencer

- Groundwater-Smith, S. & Sachs, J. (2002): The Activist Professional and the Reinstatement of Trust. I: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, No. 3.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987): *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holan, Å. & Næss, N.G. (2000): *Veiledning af ledelse – synfaring, nye veivalg? Evaluering av et kompetansebeviingsprogram for lederteamene ved de videregående skoler i Nordland*. Bodø: HBO-rapport 7/2000.
- Johansson, O., Moos, L. & Møller, J. (2000): Nogle centrale perspektiver i en forståelse af nordisk skoleledelse. I: Moos, Carney, Johansson & Mehlbye (2000): *Skoleledelse i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- Kochan, F.K, Bredeson, P. & Riehl, C. (2002): Rethinking the Professional Development of School Leaders. In: Murphy, J. (Eds.): *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, P. & Moos, L. (1997): Watch – Don't Copy – ledelse i et globalt perspektiv. I: Moos, L. & Machbeath, J. (red.): *Uddannelse af skoleledere – i et indernationalt perspektiv*. København: CLUE, Danmarks Lærerbhøjskole.
- Møller, J. (1996): Aksjonsforskning I spenningsfeltet mellom politick og vitenskap. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 16, No. 2, 1996.
- Møller, J. (1997): *Leda och lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Moos, L. (1998): Uddannelse og udvikling. I: Schnack, K. (red.): *Læreruddannelsens didaktik 2*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Moos, L. (2002): "Pædagogisk ledelse: Ledelse af/som dannelse?" Pp. 147-169 in *Professionalisering og ledelse*, edited by L. Moos, M. Hermansen, and J. Krejsler. Dafolo.

Moos, L. 2003: *Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner* [Educational Leadership - On the leadership assignment and the relations in educational institutions]. Børsen.

Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Olesen, H. S. (2003): Pædagogikken som kritisk instans. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol 22, no. 4, s. 215-231.

Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1984): Leadership in reflection-in-action. In T.J.Sergiovanni & J.E.Corbally (Eds.): *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice* (pp. 36-63). Urbana, IL; University of Illinois Press.

Tiller, T. (1998a): Aktionslæring og aktionsforskning – “Den nye skoleveien”. I: Johansson, O. & Moos, L. (red.): Nordisk Master 5 i Skoleledarskap. Umeå: *Skrifter från Centrum för Skoleledarutveckling 1998:3*.

Tiller, T. (1998b): *Læring i hverdagen*. Vejle: Kroghs Forlag.

Tiller, T. (2000): *Forskende Partnerskab. Aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. Vejle: Kroghs Forlag.

1. Ledelsesudvikling igennem skolevurdering og kultur-møder – et aksjonslærings- og aksjonsforskningsprojekt

Lejf Moos

”De arbejdsformene som har vært anvendt i dette programmet har overføringsverdi til egen intern skoleutvikling/-vurdering, mye av tilnærmingen kan tenkes anvendt på skole/lærernivå.

Vi har nettopp praktisert ansvar for egen læring, ved at vi som deltakere i stor grad har stått for og styrt løpet, det har ikke vært noe tradisjonelt kursopplegg - vi har måttet jobbe med de reelle utfordringer selv - det bør vi kunne overføre til hvordan vi leder våre egne lærere. Utfordringen blir hvor mye dette kan rykke oss videre på hjemmebane.” (udtaler en norsk skoleleder på fællesmødet ved avslutningen af besøget i Norge september 2001).

Dette kapitel begynder med en case: Som flue fulgte jeg de to besøg, som skolelederne aflagde hos hinanden. Jeg noterede flittigt hvad jeg så og hørte og reflekterede over og skrev så nedenstående casebeskrivelse. Efter casen introduceres nogle centrale arbejds- og tankeformer, vi brugte i projektet. Det den kritisk observerende ven, selvevaluering, evaluering og skriftlighed. I den sidste del af kapitlet diskuteres nogle centrale temaer i den forståelse af skoleledelse, som vi arbejdede med i projektet: Fællesskaber og ledelseskommunikation.

Fluens casebeskrivelse

Denne case er en beskrivelse af hvordan jeg, som flue og som læser af rapporter og tilbagemeldinger, har oplevet det samarbejde som skoleledelsen fra en dansk skole – som her hedder Forstadsskolen, og en norsk ungdomsskole – som her hedder Fjordskolen - gennemførte fra sommeren 2001 til efteråret 2002.

Skoleledelsen på den norske ungdomsskole (8.–10. klasse) oplevede en del rokader i foråret og sommeren så de først meget sent fik sendt deres evalueringsgrundlag til Forstadsskolen. Det er meget almene, overordnede fokuspunkter, der her beskrives:

”Fjordskolen ønsker at bli vurderet i følgende emne: Samarbejde og planlegging.

- 1) Organisationsstruktur: Skolens rådsorgan: Personalemøter, plan-gruppemøter, elevråd, medbestemmelsesmøter, FAU og SU.
- 2) Harmonerer skolens planer med skolens praksis? Se på: Tiltaksplan, udviklingsplan for teamene, plan for overgang fra barneskole til ungdomsskole, plan for overgang fra ungdomsskole til videregående skole, ferdighetskriterier i fagene.”

De danske skoleledere møder op til kontraktforhandlingerne på Fjordskolen med forslag til observationer, interviews og spørgeskema, men det er vanskeligt fordi den norske skoleledelse ikke har gjort sig klart, hvad besøget skal dreje sig om. Fluen noterede således:

”Der er usikkerhed om hvor man er på vej hen og dermed hvilke metoder man skal bruge. Den danske plan gennemgår inklusive observationer og interview. De danske ledere har ikke lavet spørgsmål til interviewene fordi de først ville høre, hvad nordmændene ønskede: Ønsker I et all round billede, og dermed subjektivt billede, eller et mere objektivt billede, der er baseret på observationer? De norske ledere svarer at de måske har satset for bredt.”

Efter nogle timers drøftelse, hvor de danske skoleledere energisk forsøger at holde en neutral, ikke-styrende vejledningsstil, når man til enighed om de kritisk observerende venner skal kigge nærmere på arbejdet i plangruppen (der består af skoleledelse og lærere). Grundlaget er her beskrivelsen: Fra plan til praksis. Herunder skal det evalueres om lærerne oplever at have ejerskab til beskrivelsen. Som det andet område vil man fokusere på arbejdet i elevrådet og hermed på elevmedbestemmelse. Vurderingskriterierne er stadig noget uklare for de danske skoleledere. På den baggrund aftales en plan for arbejdet de næste to dage. Danskerne skal observere møder i elevrådet og i plangruppen og interviewe elever fra elevrådet og en række lærere. Desuden udarbejdes en spørgeskemaundersøgelse. Observationer og interviews gennemføres på skolebesøgets sidste dag. Indsatserne er kortvarige og koncentrerede.

Dagen efter bruger de danske skoleledere en time til at forberede den mundtlige tilbagemelding til de norske kolleger. De gennemgår deres noter og renser dem for vurderinger og de skaber sig et overblik over besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen. Den mundtlige tilbagemelding varer en time og her lykkes det for danskerne at levere neutrale observationer og de stiller en række undrende spørgsmål på baggrund af

observationerne. Fjordskolens ledelse lytter meget koncentreret og interesseret. De er imponerede over hvor meget indsigt kollegerne har skaffet sig på så kort tid.

En måned senere sender Forstadsskolens ledelse en skriftlig evalueringsrapport til Norge. Her refereres til observationerne, interviewene og spørgeskemabesvareelserne. Der trækkes enkelte, markante resultater frem. F.eks. at ”Mål og indhold i skolens handlingsplaner er ikke synliggjort nok for de elever, der ikke deltager i elevrådet.” Der fremlægges en opgørelse over, hvem der brugte taletid på plangruppemødet. Skolelederen brugte 92 % af tiden. Desuden fremlægges lærernes og eleverne synspunkter på en række områder og de danske skoleledere undrer sig over nogle ting i den norske skole.

Efter yderligere en måned sender Fjordskolens ledelse sine reaktioner på evalueringsrapporten. De er ikke overraskede over det ting, der bliver peget på, men evalueringen har fået skoleledelsen til at overveje, hvordan man kan styrke elevmedbestemmelsen og arbejdet i plangruppen.

Anden halvdel af samarbejdet

I løbet af sommeren sender Forstadsskolens ledelse en rapport til Fjordskolen, hvor skolens virksomhedsplan udgør en beskrivelse af nuværende praksis. Desuden skriver den danske skoleledelse om to områder, som den ønsker at de kritisk observerende venner skal forholde sig til: De tværfaglige uger og teamsamarbejdet. Der foreligger en evaluering af tværsugerne, som en konsulent har gennemført og som skal være selvevalueringgrundlaget for besøget. I materialet er det vanskeligt at finde klare beskrivelser af, hvilke kvalitetskriterier, man ønsker skal være værdigrundlaget for evalueringen, men der er beskrevet nogle visioner for tværsugerne.

Et par uger før besøget i Danmark sender Fjordskoleledelsen en foreløbig plan for evalueringsarbejdet. Her skriver de at de finder at det område, som Forstadsskolen har peget på, er noget bredt og at de derfor har prøvet af begrænse det. De vil derfor analysere hvordan tværsugerne har påvirket fleksibiliteten i den daglige undervisning og årsplanlægningen, om de har ført til at eleverne har fået mere medansvar for læring og om skolen generelt set arbejder mere med tema-/projektarbejdsformer.

Kontraktforhandlingerne er lettere denne gang. Man kender hinanden og har et bedre materiale som grundlag. De norske skoleledere holder fast i at det er de danske skolelederne, der skal træffe en række beslutninger: de er jo arbejdsgiverne i denne sag og det er dem, der skal bruge resultaterne bagefter. De danske mål og succeskriterier er ikke helt tydelige, men der er stor metodisk bevidsthed hos alle parter.

I løbet af de næste to dage gennemfører de kritisk observerende venner en række observationer af undervisning, en spørgeskemaundersøgelse og en række interviews med elever og lærere. De får blandt andet mange forskellige og modsatrettede lærersynspunkter på tværsugerne.

På besøgets sidste dag forbereder de norske skoleledere sig til at give danskerne en mundtlig tilbagemelding. Der er enighed om at tilbagemeldingerne skal være neutrale og dækkende. Det er derfor et problem, hvordan man skal melde de negative elev- og lærerudtalelser tilbage. I diskussionen her er skolelederne ganske vurderende, men minder hinanden om at tilbagemeldingerne skal være neutrale.

I tilbagemeldingen henviser de norske skoleledere til kontrakten og de giver en bred – og positiv – beskrivelse af deres oplevelse af skolens arkitektur og relationerne mellem elever og lærere. Herefter fremlægges resultaterne fra besøgets forskellige indsatser på en saglig og neutral måde med mange detaljer. Danskerne havde fået meget at tænke på, sagde de bagefter.

Den skriftlige tilbagemelding, som bliver sendt til Forstadsskolen en måned efter besøget, er på omkring 40 sider. Her er alle resultaterne af spørgeskemaerne med opsummeringer, her er observationsnoterne og noter fra interviewene og til sidst er der en side med undringsspørgsmål. F.eks. skriver de i relation til skolens tværsuger: ”Vi undrer oss over om lærerne har en felles forståelse av hva Prosjekt er?” og ”Ledelsen brenner for ’tværsugerne’ og legger godt til rette for disse. Vi undrer oss over at de da er lite synlige i gjennom føringsfasen.”

En måned senere sender de danske skoleledere deres reaktioner på den norske tilbagemelding. Her refererer de til resultater og undringer i tilbagemeldingen og skriver på en række områder dels skoleledelsens egne refleksioner og deres idéer til ændret praksis. Det tilføjes at papirerne skal diskuteres med lærerne.

Den kritisk observerende ven

I projektet har vi introduceret og øvet en række metoder, redskaber og strategier, som i første omgang skulle bidrage til at lederne kunne gennemføre projektets aktiviteter professionelt. Men det har også været intentionen at de introducerede metoder, redskaber og strategier i sig selv kunne være nødvendige og fornuftige ledelseskompetencer.

En af de vigtige kompetencer, vi lagde vægt på at skolelederne fik lejlighed til at videreudvikle i projektet, var perspektivbytte-kompetencen. Denne intention var indbygget i kulturmøde-aspektet og i den 'kritisk observerende ven'.

Begrebet kritisk ven er kendt i mange sammenhænge (MacBeath, 1998): De er den udefrakommende, loyale og positivt indstillede person, som stiller spørgsmål til praktikerens om dennes praksis. Det er vel at mærke cirkulære spørgsmål, som har til hensigt at få praktikerens til selv at reflektere over sin praksis, ikke at give praktikerens gode råd. Der er tale om en vejleder, sådan som vi har diskuteret det i de senere år (Lauvås & Handal, 2000, Moos, 1999).

På baggrund af erfaringer med kollegavejledning (Moos 1994) valgte vi imidlertid at præcisere begrebet kritisk observerende ven. Som det var tilfældet i kollegavejledningen er det også her tilfældet, at grundlaget for vennens tilbagemeldinger til praktikerens er at vennen har observeret dele af praktikerens praksis. En væsentlig del af skolebesøgene var udformet, så de besøgende skulle observere skolelederen i dennes praksis, f.eks. i møder. Desuden kunne gæsterne observere klasserumspraksis, hvor det ikke var skolelederens praksis, men lærernes og elevernes praksis, der var i fokus. De kunne interviewe såvel skoleleder som lærere, elever og forældre, og de kunne gennemføre spørgeskemaundersøgelser. Alt sammen blev planlagt for at finde ind til iagttagelser på de områder eller emner, som værterne havde udpeget, og som skulle tjene som grundlag for de kritisk observerende venners beskrivelse af praksis på skolen. Beskrivelser, som blev formidlet til værtslederne i mundtlig og i skriftlig form.

Erfaringer med den kritisk observerende ven

I disse processer var der gode muligheder for at øve sig i en række aspekter af perspektivbyttet og den reflekterende dialog. På kursusgangene og i

skriftlig form prøvede vi at støtte og vejlede skolelederne i at indgå i disse relativt nye funktioner som kritisk observerende venner: Intentionen med observationerne og tilhørende tilbagemeldinger er at formidle iagttagelser af praksis, som er foretaget af en person, som kommer udefra. Det er intentionen at disse tilbagemeldinger skal danne grundlag for at praktikerne, værterne selv kan reflektere over sin praksis og overveje om den lever op til de mål som praktikerne selv har opstillet for denne praksis. Det er ikke intentionen at den udefrakommende skal forsøge at overføre sine egne forståelser af, hvad god praksis er, til værten. Den kritiske ven skal ikke give gode råd – som bygger på egne værdier og fortolkninger, men god vejledning – som bygger på de værdier, som praktikerne selv har givet udtryk for. Derfor var udgangspunktet for observationerne de fokusområder, som værterne havde udpeget i rapport 1. Her skulle skolelederne beskrive egen og skolens praksis på udvalgte områder og på den baggrund udpege de emner eller områder, som de ønskede at observationer og tilbagemeldinger skulle fokusere på. Disse rapporter blev sendt til gæsterne en måneds tid før besøget, så de kritisk observerende venner havde tid til at sætte sig ind i opgaven. Mange af de fokusområder, som værterne havde beskrevet, var for vagt, for overordnet og upræcist beskrevet. Derfor var der god brug for en præcisering i de kontraktforhandlinger, som indledte besøgene på partnerskolerne.

Erfaringer fra kollegavejledningsprojekter (og andre som er beskrevet i den teoretiske litteratur) viser, at dette perspektivbytte er vanskeligt. Det er vanskeligt at tage nye brille på, at neutralisere sin egen forståelse og fortolkning. Derfor blev dette element understreget adskillige gange:

Blandt andet lagde vi flere gange følgende citat på overhead projektoren: *"Det er let at genkende det fremragende, fortræffelige og fortrinlige, hvis det ligner én selv."* Det viste sig meget hurtigt at det var vanskeligt for de kritisk observerende venner at lade være med at vurdere værternes praksis, ligesom det var vanskeligt for værterne at lade være med at bede om vurderingerne. Derfor indførte vi en kategori i tilbagemeldingerne, som vi kaldte 'undringer': Her kunne de kritisk observerende venner stille spørgsmål til kollegerne, som ikke var værdi neutrale, men som blev udformet så de heller ikke virkede som værditomme (se også kapitel 2).

"Vi er specielt privilegeret, for vi har fået udbytte af den vurdering og vejledning vi har oplevd. Vi er imponert over hvordan dere på så

kort tid klarte å se og bekræfte så mye av den til dels tause kunnskapen vi har om hva vi holder på med.” (Sagde en norsk skoleleder ved det afsluttende fællesmøde i Bodø, september 2001.)

I dispositionen til de kritiske observerende venners forberedelse af besøgene skrev vi at de skulle overveje hvilke dataindsamlingsmetoder, de ville bruge og hvilke fokusområder, værterne havde peget på. Efter læsning af de tilbagemeldinger, som de danske skoleledere havde skrevet og sendt til de norske kolleger i efteråret 2002, skrev vi i et notat:

”Det er et generelt indtryk at de danske kritiske venner var velforberedte og systematiske: De havde forsøgt at sætte sig ind i de norske ønsker om fokuspunkter, de observerede og lyttede systematisk og gav konkrete tilbagemeldinger på observationer. Det var intense dage. De første observationer var præget en del af de kritiske venners forforståelse. Først med konkretiseringer, med de faktiske observationer og tilbagemeldinger kom mere neutrale observationer. Det er tydeligere nu end det var før, at hele projektet handler om *at sprænge skoleledernes forforståelse*, at provokere dem til og støtte dem i at komme ud over de automatiske, rygmarvs-iagttagelser og konklusioner, som man er vant til at benytte i dagligdagen.”

En dansk skoleleder fortalte således ved afslutningen af projektet:

”Det var spændende at være på besøg i Norge, men vi fik først rigtig forståelse af hvad der foregik, da de kom på besøg her. I både de mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger er der ting, som har overrasket os. Man tror man ved hvordan tingene hænger sammen og så er det måske helt anderledes, når man står på sidelinien og kigger på det. Det er nok det, vi selv engang imellem skulle prøve, at hæve os op over den daglige praksis. Det er rigtig godt.”

I løbet af kursusdagene fortalte vi om vejledningsmetodikkens grundregler: Den kritisk observerende ven giver sin tid, sin opmærksomhed, sine erfaringer og dermed sin forforståelse, sådan at værten får materiale til refleksioner over sin selvevaluering. Vi skrev også at der skulle udformes klare kontrakter mellem den kritisk observerende ven og værten om, hvad der skulle observeres, interviews og på anden måde undersøges, om hvilke tegn man skulle kigge/lytte efter, om hvem der skulle have feedback og om hvordan den skulle foregå. Om observationerne skrev vi at man skulle aftale opmærksomhedsområder/foci, man skulle være meget konkret i aftalen og i

observationerne, man skulle lave mange og detaljerede noter og at man skulle systematisere noterne før man gav tilbagemeldinger. Om tilbagemeldingerne skrev vi at man skulle få værten til at være udfarende, at man skulle lade være med at overtage problemet, at man skulle spørge opklarende, opmuntrende, understøttende, at man skulle give praktikerne lejlighed til at be- eller afkræfte tilbagemeldinger og at man skulle give konkret, detaljeret og ikke-vurderende feedback (Moos 1999). (Se Box 1.)

Box 1

Forslag til mal/disposition for tilbagemelding fra danske skoleledere og for reaktion fra norske skoleledere. 150901/LM

Danske tilbagemelding fra besøg i norske skoler september 2001

Mailes til norske skoler plus os inden 20.10.01

A: Forberedelserne

- hvad var det **norske evalueringsgrundlag**, som var tilsendt på forhånd: Hvilke fokusområder, mål, tegn, etc. var der peget på?
- hvad var de **danske forslag** til aktiviteter og fokus: Hvilke observationer, interviews, dokumentanalyser – og hvilke fokusområder og tegn var der peget på på forhånd?
- hvad kom **kontrakten** til at indeholde (efter drøftelserne tirsdag i Bodø)?

B: Besøget

- tilbagemeldinger fra **observationerne**. Det er vigtigt at de er så 'rene' som muligt, med så få vurderinger som muligt, men at de giver et detaljeret billede af, hvad de danske skoleledere så og hørte. Der må koncentreres på de punkter, der var enighed om at observere, men også andre observationer kan inddrages, hvis de kan give vigtige informationer til de norske skoleledere.
- tilbagemeldinger fra **interviewene**. Det er også vigtigt at de er så 'rene' som muligt, men at de giver et detaljeret billede af, hvad de danske skoleledere hørte og så. Også her gælder det at der må fokuseres, men også medtages andre informationer og udtalelser fra interviewene.
- **undringspunkter**: På baggrund af observationer og udsagn fra interviewene kan de danske skoleledere stille spørgsmål eller undre sig over forhold, sammenhænge eller fænomener, som de vil henlede de norske skolelederes opmærksomhed på. Der må ikke gives forslag til, hvilke tiltag de norske skoleledere kan iværksætte idet det er helt op til dem selv at

udvikle og igangsætte tiltag.

Norske reaktioner på besøg og tilbagemeldinger

Mailes til danske skoler plus os inden 10.12.01

- kommentarer til **besøget**: Hvordan oplevede I at forberedelser, kontrakt drøftelser og besøg forløb?
- kommentarer til **skriftlig tilbagemelding**: Hvordan oplever I tilbage meldingerne? Hvad er særligt interessant for jer? Hvad skal videre formidles, til hvem, og i hvilken form?
- hvilke **tiltag** giver tilbagemeldingerne anledning til på kort sigt og på mellemlangt sigt? Beskriv tiltagsområde, inddragelse af berørte parter og hvordan evaluering af tiltag skal foregå? (F.eks.: I samarbejde med norske kolleger, i mail-samarbejde med danske partnere?)

Ved afslutningen af projektet udtalte en af de danske skoleledere sig således om sit udbytte af projektet:

”Projektet har fået os til at reflektere, og ikke bare overfladisk. Vi går hele tiden og bilder os selv ind at vi som ledere skal flytte nogle andre. Den store udfordring er at man nogle gange selv skal flyttes i forhold til sin egen verdensopfattelse. Vi havde bedt nordmændene om at kigge på nogle af vore udviklingsprojekter. Det gjorde at vi kom til at se nogle nye farver i skoleudviklingsprismet, som har været med til at flytte vort fokus. Vi plejer at bruge meget tid på noget af det, som vi danskere nok er meget gode til, nemlig at sætte tingene i struktur og organisere tingene og overvejelser over hvordan man får man alle medarbejdere med. Vi plejer ikke at bruge så meget tid på indholdet. Vi ved, ligesom vore lærere, en masse om hvordan undervisning fungerer, men ved vi i virkeligheden så meget om læring? Nordmændene fik os til at flytte fokus over på: Hvad er læring? Derfor vil vi i arbejdet med teamenes udviklingsplaner fremover fokusere meget mere på indholdet af undervisningen. Vi vil fokusere på det faglige, det som lærerne faktisk gør i klasseværelserne. Hvis de ting vi sætter i gang ikke kan ses i klasseværelserne, hvis ikke eleverne og lærerne faktisk arbejder med tingene, så har det ingen effekt. Projektet har været med til at det vil vi fokusere på det fra nu af. Vi må snakke det faglige indhold. Den kritiske ven vil vi nok også bruge i andre sammenhænge. Det samme gælder inspiration andre steder fra, refleksionerne, supervisionerne og evalueringerne er utrolig vigtigt og kan sagtens laves på andre niveauer.”

Skolelederen peger på væsentlige sider af skoleledelse idet han vil omprioritere sin praksis fra fortrinsvist at handle om organisering, strukturering og dermed om administrative strategier til at handle mere om både undervisningen og læringen på skolen altså fokus på ledelse af skolens praksis. Hermed understreger skolelederen hvad der bør være grundlaget for relationerne og for kommunikationen i skolen: Skole handler om elevernes (og de voksnes) læring. Derfor må såvel skolens vigtigste værdier som skolens praksis fokusere om denne opgave.

Selvevaluering og evaluering

I projektet indbyggede vi derfor som kerneaktiviteten, at skolerne skulle selvevaluere på et eller flere niveauer. Det skulle være grundlaget for besøgene og for de kritiske venners aktiviteter. I kursusdelene introducerede vi evalueringsdiskussionen og pegede på nogle af de grundspørgsmål, man må stille i denne sammenhæng: Hvad skal evalueres? På hvilket værdigrundlag skal evalueringen udføres? Hvorfor skal der evalueres? Hvem skal evaluere? Hvordan skal evalueringen gennemføres? Hvem skal der gives tilbagemeldinger til? (Moos et al., 1998, Moos & Thomassen, 1999).

I denne fase introducerede vi SMITTE-evalueringsmodellen (S: status, M: mål, T: tiltag, T: tegn, E: evaluering) og lagde især vægt på målsætningen, vurderingskriterierne og tegnene. Målsætningen er vigtig at fokusere på fordi der er en del erfaringer med, hvor vanskeligt det er at opstille mål, man kan forholde sig evaluerende til: Enten er de for vage eller man skelner ikke mellem mål og midler i den pædagogiske praksis.

Vurderingskriterierne er vigtige at diskutere fordi en del af den evaluering, der sættes i gang af ministerier og kommunale forvaltninger glemmer dette: Hvad er det vi vil med evalueringen, hvad er det derfor vi vil med skolen? Et eksempel: Da de internationale læseundersøgelser blev offentliggjort var der en del danske skoleledere og lærere, som var overraskede. Som en nordjysk skoledirektør sagde: ”Hvis I havde fortalt os at vi skulle deltage i verdensmesterskabet i læsning, så havde vi trænet på det.” Der er næppe tvivl om at de værdier og dermed succeskriterier, man bygger ind i en evaluering vil få betydning for den praksis, man udvikler på grundlaget af evalueringerne. Evalueringerne er med til på godt at ondt at ændre retningen for skolens virksomhed. Hvis man vil bruge en evaluering som et internt

udviklingsredskab og en metode til at producere data og argumenter til samspillet med skolens omgivelser, så er det nødvendigt at man overvejer om evalueringens værdier er de samme som skolens. Det er således ikke de danske skoleledere, der skal vurdere de norske skoler på grundlag af deres, danske værdier -og vice versa. Evalueringerne skal ske på grundlag af skolernes egne værdier.

”Vi har satt evaluering mer på dagsorden – tid til det, press og støtte på personalet til å arbeide med det. ... Vi har fått arbeidet med å sanere planverket og legge mer vekt på å utvikle felles forståelse av hva er den gode skole? Direkte følge av danskenes besøk et refleksjonsmøte på dette tema. ... Jeg lærte mye da jeg arbeidet med evaluering av den danske skolen. På det metodiske plan har jeg lært ganske mye om evaluering – det kan benytte i egen arbeidssituasjon” (Sagde nogle norske skoleledere ved et af de gruppeinterviews, der blev gennemført ved afslutningen af projektet.)

Derfor er skolerne nødt til at konkretisere og tydeliggøre deres værdier overfor hinanden. I programmet for projektet skrev vi om den anden kursussamling, som var udgangspunkt for den første rapport: ”På dette kursus arbejdes med evalueringsforståelser: Hvilket grundlag bygger man på, hvilke værdier, hvilken kultur, hvilke interesser? Hvilke eksterne krav (nationale, kommunale) er der til evaluering af/i skolen? Ekstern evaluering eller/og intern evaluering? Ledelsens rolle i skoleevalueringen? Desuden gives der indføring i evalueringssystem/tænkning i partnerlandet/-kommunerne.” (Se også Box 2.)

Box 2

Skoleledelse i Danmark og Norge, Grænseløst fællesskab eller to verdener?

Maj 2002

Selvevaluering som grundlag for kritisk venskab

De danske skoleledere udarbejder og mailer – **inden 1. juni** – til Lejf (moos@dpu.dk), til Nils (nils.gjermund.neass@hibo.no) og til norske partnerskoler følgende selvevaluering og evalueringsplan:

1) Selvevaluering

- Skolelederne vælger 1–3 fokuspunkter/emner, som de i løbet af foråret foretager en evaluering af: Hvordan ser vor praksis ud på dette område – og hvordan vurderer vi det?
- Der bruges egne informationer og informationer fra andre parter (lærere, elever, forældre etc.) og
- Selvevalueringen skrives så klart, detaljeret og argumenteret (med henvisning til hvor man har sine informationer fra og
- På hvilket grundlag egne vurderinger er foretaget: Hvad er vigtigt i denne sag, hvad er god kvalitet, hvad værdsætter vi?)

2) Evalueringsplan

- Præcisering af hvilke emner/områder/punkter de kritiske venner skal fokusere på: Hvad skal de observere, lytte til, spørge til?
- Hvordan er planen for skolebesøget: Mandag eftermiddag, hele tirsdagen og hele onsdagen.

Datoer

- Lørdag den **1. juni**: Danske selvevalueringer og evalueringsplaner mailes (se ovenfor)
- Mandag den **26. august**: Danskerne mødes hele dagen – på Cafe Stopuret - og forbereder besøget.
- Mandag den **16. september** – torsdag den **19. september**: Besøg i Høje Tåstrup af norske kritiske venner. Den officielle del starter mandag kl. 09.00 og slutter torsdag kl. 14.30.

”Det var vigtigt at vi som skole har skullet beskrive hvilke tegn på udvikling vi gerne ville se, hvad vi ville have nordmændene skulle kigge efter, når de kom på besøg. Vi kendte jo godt SMTTE modellen, men nu skulle vi benytte den. Det har vi lært af. Vi har også lært at reflektere over ting, vi siger, ting vi opfatter som selvfølgeligheder og som vi jo også havde med, da vi besøgte de norske skoler. Vi kan se i de norske tilbagemeldinger at der er ting, de ikke kan forstå at vi ikke gør. For dem var det er must. Vi blev skærpet på at skulle præcisere hvad vi mente. Nogle ting ændrede vi straks vi kom hjem fra Norge: Dagsordenen til teamsamtalen skal ud så tidligt som muligt fordi spørgsmålene i teamsamtalerne skal tage udgangspunkt i skolens indsatsområder og for at teamene hele tiden skal være opmærksomme på disse ting, så skal de vide at vi vil snakke

om det i teamsamtalerne”. (Det sagde en af de danske skoleledere i et af de gruppeinterviews der blev gennemført ved afslutningen af projektet.)

Eksempler på temaer, som nogle af de norske skoleledere skrev ind i rapport 1:

- ”Får vi gjennom arbeidet med å bygge opp en felles pedagogisk plattform i en alternativ skole til at hver tilsatt også føler seg som en viktig person i et team?
- Eleven som aktiv kunnskapssøker: å lære å lære, undervisningsorganisering
- Rutiner innen tilpasset opplæring, oppmelding, sakkyndige i klasserommet, bruken av individuelle opplæringsplaner
- Læreren og planlegging, kollegene i mellom og i forhold til elever
- Hvordan kan leder gjennom personalledelse og omsorg stimulere til endring i elevenes læringsmiljø og gi personalet lyst og mot til forandring. Vurdering av gjennomførte og løpende prosesser.”

Det var vanskelig for de danske skoleledere at finde ud af, hvordan de kunne observere og melde tilbage på disse områder. Derfor indbyggede vi en kontraktforhandlingsfase i begyndelsen af besøget. Her skulle de norske skoleledere konkretisere deres ønsker om fokusområder og vurderingskriterier/tegn med vejledningsstøtte fra de danske skoleledere.

Herefter blev der lavet et program for de kritiske venners besøg: Hvem skulle de tale med/interviewe (skoleleder, lærere, elever), hvad skulle de observere (møder, undervisning etc.)? På besøgets sidste dag var der afsat en time til at danskerne kunne forberede, hvordan de ville give de norske kolleger umiddelbar mundtlige tilbagemeldinger. Det foregik også på sidstedagen. Selvfølgelig var der meget uformel tilbagemelding i løbet af besøget, men det var gavnligt at systematisere og organisere de mere formelle tilbagemeldinger. En måneds tid efter besøget sendte danskerne deres skriftlige tilbagemeldinger og de norske værter sendte efter et par uger deres reaktioner til danskerne.

I 2002 var rollerne byttet om, og i store træk gentog vi proceduren, men vi lagde mere vægt på at de danske skoleledere skulle have gennemført en eller anden form for selvevaluering som grundlag for besøget.

”Vores selvevaluering var klart med til at strukturere nordmændenes observationer og refleksioner. De fokuserede meget bedre, og undredes meget klarere. De norske tilbagemeldinger på de samme områder, som vi havde evalueret på, gav jo en anden synsvinkel på

praksis. De stiller lidt anderledes spørgsmål til de samme ting. Vi havde ikke kunnet bruge nordmændene som kritiske venner, hvis vi ikke havde lavet oplægget, selvevalueringen. Det var jo med til at fokusere på de punkter, vi selv går og arbejder med. Det er vigtigt.” sagde en af de danske skoleledere i et af de gruppeinterviews, der blev gennemført ved afslutningen af projektet.

Et eksempel på, hvordan en dansk skoleledelse beskriver sine refleksioner over den tilbagemelding, de har fået fra nordmændene:

”Teamsamarbejde og udviklingsplaner: Nordmændenes opgave bestod i at foretage observationer på skolens teamarbejde. Alle kerneteam tager i deres samarbejde udgangspunkt i de af teamet udarbejdede udviklingsplaner. Målet er, at kvalitetssikre en bestemt udvikling i teamsamarbejdet og i klassen. Står udviklingsplanernes nedskrevne hensigter mål med virkelighedens praktiske team- samarbejde? Den norske skole valgte at bygge deres evaluering på observationer og interviews med ledelse, udviklingsgruppe, årgangsteam, forældrerepræsentanter/bestyrelse og elever.

Den danske skoleledelses refleksioner: Et gennemgående tema i interviewene var ”...en beskrivelse af hvad god undervisning og hvad et godt læringsmiljø er..”. Refleksionerne i denne sammenhæng gik på en sammenligning af elevernes og lærernes svar. Her er det bemærkelsesværdigt så ens svarene fra de to grupper er. Dog bemærker nordmændene, at eleverne er langt mere præcise i deres svar og beskrivelser end lærerne. Det er derfor vigtigt, at skolen i langt højere grad end nu inddrager elever i udviklingen af undervisning og læringsmiljø. En anden interessant undring som nordmændene fremførte var i forhold til teamarbejdet: ”Teamlærerne bruger størstedelen af møderne til at drøfte praktiske og organisatoriske spørgsmål vedr. planlægning fremfor at beskæftige sig med indhold af undervisning, læringssyn m.v.” Ligeledes nævner nordmændene i en bibemærkning paradokset i, at lærerne er dygtige til at lære eleverne at arbejde fagligt og selvstændigt i grupper (team), mens lærernes eget teamarbejde savner den tilsvarende faglighed. Denne undring har afstedkommet, at spørgsmålet direkte er rejst i forbindelse med teamsamtalerne med ledelsen. Langt de fleste team er enige i denne betragtning, om end flere dog mener, at de også

drøfter pædagogik og læring på møderne. Men der er alm. enighed om, at vi skal være bedre til at drøfte fagligt indhold og læringssyn for at styrke teamarbejdet.”

Skriftlighed

En af god metode til at distancere sig fra sin praksis og reflektere over den, er skriftlighed. Skriveprocessen nødvendiggør en skærpelse af oplevelserne og begreberne. Man kan ikke nøjes med vage billeder af hvad man har oplevet eller overvejet. Man er nødt til at finde en mere præcis skriftlig form, ord og strukturer, som kan nedfældes på papiret eller computeren. Det er grunden til at man i såvel antropologien og øvrige kvalitative forskningsmetoder, i skoleudviklingen og i undervisningen på alle trin anbefaler og bruger logbøger, dagbøger, rapporter, feltnotater osv. Det var også grunden til at vi i projektet indbyggede en vis grad af skriftlighed. Skolelederne skulle skrive rapporter som forberedelse til besøgene, de skulle skrive tilbagemeldinger til deres værter og de skulle skrive refleksioner over de tilbagemeldinger de havde fået fra partnerne.

I dispositionen til Forberedelsesrapporterne, som skolerne skulle skrive og sende til partnerskolerne inden besøgene, skrev vi at man skulle beskrive evalueringsgrundlaget: hvilke fokusområder, mål, tegn etc. ville man pege på? Skolelederne havde stor gavn af skriftligheden ikke blot som kommunikationsmiddel fra land til land, men også som personligt refleksionsmedium:

”Man er jo nødt til at reflektere over sine formuleringer, når man skal skrive dem ned. Samspelet mellem tanker, skrift, refleksioner og samtaler er meget vigtig. Når man skriver tankerne ned kan man fastholde meget flere facetter end når man blot snakker. Og skriftlighed systematiserer på en eller anden rationel måde alle de refleksioner og erfaringer, så får sat alle boldene i system. Alle vi og alle de lærere, der har prøvet skriftligheden siger jo det sammen, men når jeg spørger mig selv hvordan jeg har det med at gå i gang med at skrive? Hvorfor denne modstand, når man ved at der bagefter er en stor behovstilfredsstillelse? Det er jo ikke nødvendigvis fordi man er doven. Det er måske og blandt andet fordi det er mere forpligtende at skrive tingene ned.” (Fra gruppeinterview med de danske skoleledere i januar 2003.)

Ledelse af fællesskaber

”Vi har diskuteret spørgsmålet om hvornår læringen opstår hos os. Hvad er det der gør at vi opnår læring? Hvad skal der til før vi bliver forstyrret så tilpas meget i vores forestilling om verden at vi får startet dialoger og refleksioner om vores praksis? Generelt kan vi svare at hver gang vi bliver forstyrret i vores forforståelse – i vores vante forestillinger – starter det refleksioner. De mest værdifulde forstyrrelser opstår ofte når vi ikke venter det, hvilket giver mening i forhold til at det der er områder vi ikke er opmærksomme på eller er blinde overfor. Disse forstyrrelser skal være af en passende størrelse. Bliver de for store er de ikke til at kapere, at tage ind. Bliver de for små giver forskellene ingen mening at beskæftige sig med.” (Uddrag fra ”Endelig rapport” fra dansk skole, januar 2003.)

I en indkredsning af, hvad ledelse af skoler som fællesskaber – og reflekterende fællesskaber – kan dreje sig om vil vi tage udgangspunkt i en generel teori om ledelse (Johnsen 1988). Grundelementerne i ledelsesadfærd og ledelsessproget er i denne teori: Målsætning, problemløsning og sprogskabelse. Johnsen diskuterer tre niveauer af sprog: individets, gruppens og organisationens sprog. I denne sammenhæng er det organisationens sprog, der er interessant. Det drejer sig om, siger Johnsen, at have sprog til at tale om bærende værdier, moral og etik, mål og midler. Ledelsessproget skal bidrage til en bedre kommunikation, således at samtalen vil resultere i handlinger, som der er en gensidig forståelse for. Igennem kommunikationen og sproget skaber man modeller af den omverden, man vil have styr på. Det gør både ledelse og medarbejdere i organisationen og det er derfor vigtigt at ledelsen har mulighed for at påvirke medarbejdernes modeller - fortolknings- og handlemønstre kunne man også kalde dem – og at medarbejderne har mulighed for at påvirke ledelsens modeller eller verdensbilleder. Fundamentet for denne diskussion er, at i udgangspunktet har ledelse og medarbejdere ikke samme verdensbillede og heller ikke totalt sammenfaldende interesser i at gå ind i organisationen. Det er imidlertid meget vigtigt at der udvikles en tilstrækkelig overlapning af parternes interesser og tolkninger, ellers kan man ikke tale om at organisationen arbejder for at nå de samme mål, hvilket må siges at være en grundforudsætning for en organisation.

En forudsætning for at påvirke skolens værdier og praksis er en detaljeret og nuanceret indsigt i aktuelle værdier og praksis. Det er et af argumenterne for at vi i projektet arbejdede med selvevaluering, systematisk indsigt i egen og skoles praksis og forventninger, og det var argumentet for at gennemføre en øvelse i beskrivelse af egen skoles kultur. Vi introducerede (Berg, 1999) dimensioner i skolekulturen og opfordrede skolelederne til at bruge denne model som grundlag for en undersøgelse på egen skole. Bergs model opererer med tre dimensioner i skolekulturen: En samarbejdsdimension, der spænder fra individualisme til samarbejde, en planlægningsdimension, der spænder fra nu-orientering til fremtids-orientering, og en ændringsdimension, der spænder fra rigiditet til fleksibilitet.

Flere skoleledere gav udtryk for at det var gavnligt at få et begrebsapparat til at begribe og beskrive skolekulturen, som er vanskeligt at få hold på og beskrive.

En mere dybtgående forståelse af fællesskabskommunikationen er imidlertid nødvendig hvis man vil undersøge ledelsens muligheder for at fungere som fællesskabsbygger. Her kan det være fornuftigt at indsnævre ideer om fællesskaber til ideer om reflekterende fællesskaber. I disse fællesskaber er det intentionen at man både reflekterer og kommunikerer en tilstrækkelig overlappende eller fælles forståelse. En socialkonstruktivistisk inspireret drøftelse af ledelsesprocesser (Danelund & Jørgensen, 2000) kan føre os dybere ind i en forståelse. Ledelse er i denne forståelse noget, man gør i sociale relationer. Det er en helhedsorienteret fokusering og koordinering af processer (ibid., s. 7). Ledelse er sammensat af tre sammenhængende begreber: Ledelse, kommunikation og organisation: "*Ledelse er kommunikation er organisation*" (ibid., s. 8). Både ledere, medarbejdere og de sociale systemer, som organisationer opfattes som, konstitueres og får identitet i kommunikation med andre mennesker og systemer. Det er igennem samtaler, sproglig aktivitet at vi kan skabe mening i tilværelsen. Derfor kan man forstå reflekterende ledelse:

”... ikke som en social handling, der tager udgangspunkt i lederens individuelle fornuft, og som i forlængelse heraf drejer sig om at overføre denne fornuft til andre medlemmer af organisationen med henblik på intentionelt at forandre/udvikle den, men derimod som en fælles mental præstation, hvor relationelle og dermed organisatoriske meninger konstant er i spil og i dialogisk fortolkningsprocesser

tillægges ny lokal mening som udtryk for, at organisationen udvikler sig og lærer i relationer.” (Ibid., s. 36.)

En af forudsætningerne for at udvikle en organisation, der udvikler sig og reflekterer, er at man får medarbejderne med i den reflekterende kommunikation. Derfor må ledelsen invitere til gensidig, refleksiv iagttagelse igennem ’passende forstyrrelser’ af medarbejderne (Moos, 2003c). Der er tale om forstyrrelser, som medfører at medarbejderne reflekterer over og diskuterer vanetænkningen og rutinerne og på den baggrund måske vælger at ændre adfærd. Derfor må ledelsen fokusere på, hvilke forskelle i fortolkninger og adfærd, der gør en forskel i organisationen: Hvad er det, der kendetegner dem, der hører til og dem der ikke hører til, hvor er grænserne for organisationens kultur, og er de gyldige – ud fra en organisationens formål. En forudsætning for at kunne gøre det er, at ledelsen udvikler sin kulturelle sensibilitet således at han/hun kan se og høre hvad medarbejderne individuelt og i samspil bringer med ind i og udvikler i kulturen. Denne åbenhed er en væsentlig forudsætning for at kunne sætte de passende forstyrrelser ind.

Forstyrrelserne skal som skoleledelsen skriver i citatet i begyndelsen af dette afsnit, være passende, altså hverken for svage eller for stærke. Hvis de er for svage bliver de ikke opfattet som forskelle, der gør en forskel. De bliver ikke opfattet som forstyrrelser. De bliver ikke opfattet. Hvis de er for stærke vil de sandsynligvis medføre at medarbejderne vil reagere med modstand. Lederen må således være i stand til at finde henvendelser og handlinger, som ligger indenfor den ’båndbredde’, som opfattes som passende i organisationen. Der vil være forskel fra medarbejder til medarbejder på, hvor denne båndbredde ligger. Derfor er det meget nødvendigt at man er sensibel overfor kulturen, at man har indsigt og indlevelsesevne nok til at man ikke rammer ved siden af ’båndbredden’ for ofte. Derfor må lederen også kunne se neutralt på sine egne fortolkningsudkast, således at de indgår i organisationens reflekterende kommunikation på linje med, og ikke over, medarbejdernes fortolkningsudkast: De må alle kunne udsættes for fælles undersøgelser og drøftelser og på den baggrund blive en del af organisationens mere fælles forståelse, af alle aktørernes mere overlappende meningskonstruktioner. Ledelsen må altså kunne foretage perspektivbytte, sætte sig ud over egen forforståelse og iagttage andres fortolkningsudkast ud fra de andres præmisser.

”På to niveauer har projektet haft en kolossal betydning. Det har betydet at vi tre i ledelsen i dag er et team, som vi ikke ville have været uden alle disse fælles oplevelser og referencerammer, disse fælles billeder der dukker op på skærmen. Denne enhed har betydning for vor daglige praksis. Dernæst: Forholdet mellem struktur og indhold. Det blev klart for os på skolen da de viste os deres fagmål, skolen havde selv lavet deres ’klare mål’. Jeg blev overrasket over at skolen selv havde lavet dem, kan man det? Der blev jeg lidt forstyrret i min tankegang. Det lå udenfor hvad jeg havde forestillet mig at man kunne gøre med fordel. Det bringer vi tilbage til skolen. Det handler om refleksionen: Det at blive præsenteret for noget ikke-dansk skoletradition gav mig en voldsom tankevirksomhed, som ikke er færdig endnu, men som vi skal arbejde videre med. Jeg kendte jo godt ordet refleksion. Det fyldte ikke ret meget, men dette projekt har været med til at sætte fokus på betydningen af refleksion. Ikke kun refleksion i ledelsen, men også blandt alle skolens medarbejdere. Sidste år – efter vort besøg i Norge – arbejdede vi ud fra en tankegang om at vi ville stille undrende spørgsmål. Vi stillede undrende spørgsmål til lærernes udviklingsplaner. Stort set alle lærerne har bagefter meldt tilbage, at det var nogle meget gode samtaler.” (Fra gruppeinterview med danske skoleledere i januar 2003.)

Samtidig må ledelsen være særligt ansvarlig for at kommunikationen om fællesskabets værdier og mål finder sted i åbenhed og offentlighed. Det er i særlig grad ledelsen som må fastholde, fokusere på og beskrive de forskelle, der gør en forskel, altså de meninger og fortolkninger som ligger indenfor fællesskabet båndbredde, som er tilstrækkeligt overlappende. Det er derfor også ledelsens ansvar at sætte dagsorden for den professionelle, reflekterende dialog i fællesskabet. Det er derfor også ledelsen der har det særlige ansvar for at den reflekterende dialog bevæger sig bort fra ’falsk konsensus’ om ’tynd, overfladiske værdier’ (Begley, 2000) over mod ’tykke, diskuterende værdier’, der hænger tæt sammen med fællesskabets faktiske praksis.

Fra organisationer til fællesskaber

De kompetencer, som vi tilstræbte at skolelederne skulle tilegne sig, perspektivbyttekompetencen, kulturel sensibilitet og åbenhed og refleksion, kan genfindes i teorier om ledelse, som blandt andet bygger på analyser og

fortolkninger af det hyperkomplekse samfund og kultur (Moos, 2003a, 2003b). Analyserne peger blandt andet på at organisationerne i dag har problemer med loyaliteten (Kirkeby, 2001): Interessenterne er ikke pr. definition loyale. Hvis de finder et bedre tilbud et andet sted, så skifter de. Medarbejderne er heller ikke bare loyale mod deres organisation, men kræver ofte særbehandling uden hensyn til fællesskabet. Derfor får lederen et problem med at opbygge en organisation, som medarbejderne forholder sig loyalt til. Lederen skal derfor arbejde på at transformere organisationen, der er det kun formelle fællesskab af alle aktører på en arbejdsplads, til en 'communitas', et fællesskab hvor medlemmerne er engagerede og forpligtede overfor den ånd, 'ethos', som holder fællesskabet sammen. Ånden er bundet til idealer, det etiske, normativiteten: Det som organisationen handler om og tror på.

For at oparbejde en 'ethos' må lederen ifølge Kirkeby (ibid.) skifte fokus fra de eksterne krav til organisationen til at fokusere på dens integritet: De adfærdsnormer og idealer, som lederen må lægge vægt på, skal ikke så meget rette sig mod de eksterne (politiske og ideologiske interesser) som mod organisationens integritet: *"Både fællesskabets evne til at fungere som en overbevisende arbejds- og livsramme indadtil og dets evne til at fremstå troværdigt overfor alle interessenter."* (ibid., side 11). Grundlaget for integriteten er for Kirkeby 'humanitas', styrkelsen af individets moralske habitus, som består af menneskehed, menneskevenlighed og af *"dannelsesideal, der har den fælles menneskelighed som værdiperspektiv."* (ibid. side 11).

Skoleledelserne skal manøvrere og skabe relationer mellem elever, medarbejdere og omgivelserne. Det er vigtigt at skolelederen er med til at sikre medarbejdernes integritet: De er professionelle, som kun vil fungere optimalt, hvis de oplever accept og anerkendelse af deres virksomhed. Derfor må skoleledelserne ofte fungere som et filter mellem omverden og skolens indre liv: Omverdens krav skal filtreres og sorteres ud fra fagligt-pædagogiske overvejelser, før de præsenteres for medarbejderne, således at kortsigtede og individuelle krav kan justeres i overensstemmelse med skolens langsigtede undervisnings-, lærings- og dannelsesopgave. Samtidig skal skoleledelserne arbejde på at legitimere skolens virksomhed i omverdenens øjne. Det kan f.eks. betyde at de skal arbejde på at omforme de af omgivelsernes arbejdsgiver krav, som bygger på mistillid og kontrol, til

interne forventninger og arbejdstilrettelæggelse, som bygger på tillid og samarbejde (Moos, 2002, 2003b).

Konstruktion af fællesskaber i skolen kan også diskuteres ud fra en skelnen mellem fællesskaber, -'Gemeinschaft'- og organisationer - 'Gesellschaft' - (Sergiovanni, 1994). I grundskolen kan der være forskellige former for fællesskaber: Klassen som demokratisk fællesskab, professionelle fællesskaber, fællesskaber af lærende og af fællesskaber af ledere. Denne sidste type bygger på idéen om fælles ledelse: *"I fællesskaber omdefinerer man ledelse som magt over begivenheder og mennesker til at blive ledelse som magt til at nå fælles mål."* (ibid., s. 170. Se også kapitel 3). Herudfra udvikles en forståelse af ledere og medarbejdere: *"Underordnede retter sig efter ledelsens regler, procedurer og direktiver: Man udfører arbejdsopgaven. Medarbejdere reagerer på idéer, idealer, værdier and formål og som et resultat bliver arbejdet udført på en god måde."* (ibid., s. 131).

Sergiovanni (ibid.) bygger således på et fællesskabsgrundlag: Det er nødvendigt at inddrage medarbejderne som samarbejdspartnere i professionelle fællesskaber. I grundskolen kan man udlede dette krav fra lov og tradition: Grundskolen er ikke detailstyret, men styret af en række formål (loven), faglige og tværfaglige målfastsættelser (loven), en række mere detaljerede målfastsættelser ('Grundlæggende kundskaber og færdigheder' og 'Klare mål') og en række indholds- og organiseringsvejledninger (undervisningsvejledningerne). Dertil kommer kommunale bestemmelser (ofte vejledningerne ophøjet til lokale bestemmelser) og lokale principper og retningslinier (skolens principper). Selvom en del af planlægningen af undervisningen i dag foregår i lærerteam, der dermed får en retningsgivende funktion, er der overladt ganske meget til lærernes fortolkninger: På baggrund af bestemmelserne, kendskab til elevernes og egne forudsætninger og skolens muligheder vælger og planlægger lærerne, hvordan de vil undervise. Når de står som den eneste voksne i klassen er det op til hver enkelt at handle med professionel indsigt. Lærernes professionelle fællesskab bør være en selvfølge i skolen. Hvis skolelederen vil have reel indflydelse på undervisningen, må han/hun inddrage lærerne i et fællesskab af ledere: *"Ledelse handler om at få de ting til at ske, som du tror på eller har visioner om."* (Roland Barth i Sergiovanni 1994 side 170).

Skoleledelse

De forudgående overvejelser kan sættes i et større ledelsesteoretisk perspektiv og bringes ind i en diskussion af et skoleledelsesideal, som vi mener er relevant i Danmark og Norge i disse år: En demokratisk, kommunikerende, værdibaseret, reflekterende, pædagogisk interesseret og pædagogisk indsigtfuld ledelse. Man kan henvise til mange bøger, hvor sådanne visioner beskrives og diskuteres.

Skoleledelse er for os at se først og fremmest er en pædagogisk aktivitet og funktion. Det drejer sig om at lede elevernes og medarbejdernes læring. Southworth (2003) udvider begrebet når han skriver at det drejer sig om at lede

- Elevernes læring
- Lærernes læring
- Lærerteamenes læring
- Organisationens læring
- Ledelsens læring
- Læringsnetværker (netværker med andre skoler og uddannelsesinstitutioner)

Southwort skriver ind i en anglo-amerikansk kontekst, hvor elevernes læring kan forstås noget snævrere end vi gør i Skandinavien, men opstillingen ligner i øvrigt en Skandinavisk beskrivelse skoleledelsens hovedopgaver:

- Ledelse af undervisning (og derigennem forhåbentligt af rammerne for elevernes læring)
- Ledelse af lærernes læring
- Ledelse af sprog, værdier og kultur
- Ledelse af relationerne til omgivelserne
- Selv som leder at læse, tænke, reflektere, lære og handle (Johansson et al. 2000)

På dette overskriftsniveau er det ikke vanskeligt at finde overensstemmelse mellem forskellige kulturers opfattelser af ledelse: Selvfølgelig drejer skoleledelse sig i sidste ende om det, der er skole-organisationens formål: At

eleverne får optimale muligheder for og provokeres til at lære. Dertil kommer en ret nutidig forståelse af betingelserne for denne læring: Lærernes, ledelsens og organisationens evne til også at lære, altså indrette sig på skiftende vilkår og krav og på at være rollemodel for elevernes læring.

Når man graver en smule dybere kan man imidlertid finde forskelle mellem en ganske stor del af de anglo-amerikanske og de skandinaviske opfattelser: I de første ligger en forståelse af læring, som er noget snævrere, end den skandinaviske dannelses-forståelse. I dele af den anglo-amerikanske forståelse er der en tendens til at være færdighedsorienteret og 'back to basics' orienteret. I den skandinaviske dannelsesforståelse knyttes elevernes læring og skolegang til et bredere, handleorienteret og demokratisk dannelses-begreb (Moos 2003b). Hermed peges der også på nogle ledelseskrav, som ikke ligger i den anglo-amerikanske forståelse: Da de skandinaviske skoler skal medvirke til elevernes demokratiske dannelse, må de selv være demokratisk indrettede: Skolelivet og relationerne mellem skolens aktører (elever, lærere og ledelse) må derfor også være demokratiske.

Det fjerner ikke ledelsens forpligtelse til at beskæftige sig med undervisningen og elevernes læring eller med skolens relationer til sine omgivelser. I forhold til undervisningen og elevernes læring er et vigtigt ledelsesområde at følge med i og at initiere evalueringer af processer og udbytte af undervisningen. I forhold til omgivelserne må skolen til stadighed arbejde på at legitimere sin virksomhed, således at forældre, administration og politiske niveauer accepterer skolens argumenter, planer og virksomhed. Herunder hører at omgivelserne accepterer de resultater, som skolens elever opnår i de prøver og evalueringer, som omgivelserne opstiller.

I de seneste halve snes år har der været en øget interesse fra autoriteternes side på evaluering: Institutionerne skal aflægge regnskab for deres indsats (Moos & Møller, 2003). Imidlertid kan man med fordel skelne mellem forskellige former for regnskabspligt (Moos, 2003b, Sinclair, 1995): Politisk (regnskabspligt overfor de valgte politikere), offentlig (regnskabspligt overfor offentligheden), styringsmæssig (regnskabspligt overfor de overordnede i styringshierarkiet), professionel (regnskabspligt overfor professionen) og personlig (regnskabspligt overfor egne værdier). Der er en tendens til at den styringsmæssige/teknologiske regnskabspligt vinder betydning i for tiden: Der udvikles stadig mere detaljerede målsætnings- og evalueringssystemer, som organisationerne skal forholde sig til. Eksempler

er de engelske tests og inspektioner og de danske krav om virksomhedsplaner og udvikling af faglige 'trinmål'.

Disse regnskabskrav må skolerne selvfølgelig forholde sig aktivt til. Men det kan være en god idé at omformulere og filtrere kravene, så de i stedet for at virke ødelæggende på skolen og dens liv bruges til at udvikle skolen, undervisningen og læringen. Det var en af intentionerne bag projektet og det kræver et nyt overblik over krav og over hvordan man kan evaluere på forskellige niveauer.

Diskussion

Jeg tror at diskussionen af disse antropologisk/feltforsknings/kvalitativt inspirerede metoder kan føre diskussionen af, hvilke kompetencer skoleledere i Danmark og Norge må være i besiddelse af, videre på en produktiv måde: Diskussionen kan bygge på de diskussioner, som har været ført og føres om metodernes brug i forskningen og kan derfor trække på de diskussioner om paradigmer, systematik og værdier, som kendes herfra. Formålet er ikke at påstå at skoleledelse er forskning, for det er det selvfølgelig ikke, men formålet er at understrege at også skoleledelse må ses i lyset af både værdier og praksis. Skoleledelse er ligesom forskning ikke en blot praktisk aktivitet, men hænger dybt nede sammen med de intentioner, mål og værdier man har med uddannelsen.

På samme måde som forskning er en praksis, der er underlagt de begrænsninger og kan udnytte de muligheder, som ligger i denne praksis, er skoleledelse en praksis. På samme måde som forskningens praksis må gennemføres i et samspil mellem praksis og refleksion så må skoleledelse udvikles i et samspil mellem praksis og refleksion. Schön (1983) og Dale (1998) mener blandt mange andre, at refleksion er en forudsætning for handlingsændringer. Men det er et problem at få plads til refleksionen fordi praksis i høj grad styres af handletvungen og personens totale involvering i praksis. For at kunne reflektere må man kunne skabe sig distance fra egen praksis. Skriftlighed og støtte fra en udefrakommende kollega er et par af måderne. Begge metoder kan bevirke en genoplevelse af praksis og begge metoder bygger på sproget: I skriftligheden tvinges man til større systematik og tydelighed, når man skal beskrive sine oplevelser, erfaringer, følelser og tanker. Det samme gør sig gældende i samarbejdet med en udefra-

kommende kollega: Man er nødt til at formulere sin forståelse, sine fortolkninger og tanker i et sprog som den anden kan forstå selvom han/hun ikke er medlem af den samme lokale kultur som man selv er. Desuden får man den udefrakommendes beskrivelser og oplevelser af praksis. Beskrivelserne vil også have blinde pletter, men det er andre end dem som praktiker har. Hermed kan man producere et mere nuanceret billede af praksis.

Det har mindst to implikationer: Et skifte fra fokuseringen på lederpersonen og en fokusering på at fællesskaber skal først og fremmest bygges på kognitiv kommunikation og kognitiv tillid og ikke på affektiv tillid og affektive relationer.

Det er selvindlysende at man må bruge sprog i ledelseskommunikationen, men en hel del nutidig ledelsestræning og konsulentvirksomhed bygger på et forståelse af 'det personlige lederskab' som udgangspunkt for ledelse: Det er den – karismatiske og personlige – leder, der er brug for, mener disse managementkonsulenter. New Age bevægelsen (Bovbjerg 2001) lægger vægten på selvrealisering og kaldsrelationer og undlader at stille spørgsmålet om begrundelserne for og formålene med ledelse i institutioner. Der kan peges på mange paralleller til de seneste års arbejde med human ressource management, Den lærende organisation, værdiledelse, livslang kompetenceudvikling etc. Alt sammen handler om at tilpasse medarbejdernes personlighed og om massive krav til loyalitet og engagement for at optimere produktionseffektiviteten. "Det skal være sjovt at blive 'brugt' fuldt ud" er et meget træffende udtryk for denne fase af human ressource management historien (Keldorf, 1997 s. 169).

Den anden implikation af denne tænkning er at opbygning af fællesskaber i institutionerne, professionelle fællesskaber, må bygge på kognitiv tillid (tillid) og ikke på affektiv tillid (fortrolighed). Fortrolighed bygger på affektive kilder (kærlighed, venskab, forældre-barn relationer etc.) medens tillid bygger på kognitive argumenter: "*I demokratiske relationer må man bygge på kognitive kilder fordi man må få et grundlag for at kunne vurdere hvor udsat eller sårbar man er.*" (Warren, 1999 s. 331). Man må kunne vurdere om der er overensstemmelse mellem egne interesser og den anden parts interesser samtidig med at man kan drage nytten af tilliden: "*Fordelen ved samarbejdet, mulighederne i nye fælles handlinger, sikkerheden i reduceret kompleksitet samtidig med at kompleksiteten stiger i samfundet.*" (ibid. s. 332).

Opbygning af fællesskaber skal derfor ikke bygge på familieskaber eller venskaber (Kirkeby, 1998) men på en transparent, kognitiv kommunikation der bygger på institutionens dannelsesformål, og som ligger indenfor båndbredden.

Referencer

- Begley, P. (2000): "Cultural Isomorphs of Educational Administration." *The Asia Pacific Journal of Education*.
- Berg, G. (1999): *Skolkultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam.
- Bovbjerg, K. M. (2001): *Følsomhedens etik*. Hovedland.
- Dale, E. L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Danelund, J. and Jørgensen, C. (2000): *Forstyr mig vell! Reflekterende ledelse i teori og praksis*. Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag.
- Johansson, O., Moos L. and Møller J.: (2000): "Vision om en demokratisk reflekterende ledelse. Nogle centrale perspektiver i en forståelse af nordisk skoleledelse." in *Skoleledelse i Norden. København*, edited by L. Moos, S. Carney, O. Johansson, and I. Mehlbye. Nordisk Ministerråd.
- Johnsen, E. (1988): *Ledelse af ledelsesprocessen*. Dafolo.
- Keldorf, S. (1997): "Voksen og følsom – sensibilitet som et 'must' i videnssamfundet." Pp. 161-195 in *Den lærende organisations begreber og praksis*, edited by A. Christensen. Aalborg Universitetsforlag.
- Kirkeby, O. F. (1998): *Ledelsesfilosofi. Et radikalt normativt perspektiv*. Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. (2001): "Ledelse og loyalitet." *Vera* 2001(17):6-16.
- Lauvås, P., and Handal, G.: (2000):. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- MacBeath, J. (1998): "I Didn't Know He Was Ill: The Role and Value of the Critical Friend." in *No quick Fixes*, edited by Louise Stoll, and Kate Myers. Falmer Press.
- Moos, L. (1994): *Kollegavejledning*. DLH.
- Moos, L. (1999): "Kollegavejledning og reflekterende team – metoder til selvevaluering for lærere og skoleledere." in *Kvalitet i skolen - praksis*, edited by M. Hermansen. Klim.
- Moos, L. (2002): "Pædagogisk ledelse: Ledelse af/som dannelse?" Pp. 147-169 in *Professionalisering og ledelse*, edited by L. Moos, M. Hermansen, and J. Krejsler. Dafolo.

- Moos, L. (2003a): "Leadership for/as 'Dannelse'?" in *Educational Leadership*, edited by L. Moos. Danish University of Education Press.
- Moos, L. (2003b): *Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. Børsens Forlag.
- Moos, L. (2003c): *Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner [Educational Leadership - On the leadership assignment and the relations in educational institutions]*. Børsen.
- Moos, L. and Møller, J. (2003): "Schools and Leadership in Transition: the case of Scandinavia." *Cambridge Journal of Education* 33(3):353-370.
- Moos, L., Tingleff Nielsen, L., Thomassen, J. Ulholm P. and Løvbjerg, M. (1998): *—teoretiske refleksioner med skoleevaluering efter 'Københavnmodellen'*. Danmarks Lærerehøjskole.
- Moos, L. and Thomassen, J. (1999): "Skoleevaluering - et krav til den moderne skole." in *Kvalitet i skolen - praksis*, edited by Mads Hermansen. Klim.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. (1994): *Building Communities in Schools*. Jossey-Bass.
- Sinclair, A. (1995): "The Cameleon of Accountability: Forms and Discourses." In: *Accounting, Organizations and Society* 20(2/3):219–237.
- Southworth, G. (2003): "Learning-centred Leadership in Schools." Pp. 33-52 in *Educational Leadership*, edited by L. Moos. The Danish University of Education Press.
- Warren, M. E. (1999): "Democratic theory and trust." in *Democracy & Trust*, edited by M.E. Warren. Cambridge University Press.

2. Evalueringsforståelser og evalueringsarbeid

Nils Gjermund Næss

Dette kapitlet er delt i to deler. Først tar vi opp noen grunnleggende forståelser av hva evaluering handler om, mens vi i den andre delen retter oppmerksomheten mot de elementene i prosjektet som handlet om å utvikle skolelederes evaluerings- og analysekompetanse.

A. Evalueringsforståelser

Evaluering handler om å konstruere meningsbærende identifikasjoner som man kan lære av

Å evaluere er å skape situasjoner på ulike områder i skolens liv der man blir i stand til stanse opp og på en reflekterende måte observere og betrakte det som foregår. I dette ligner evaluering på hva vi foretar oss når vi i vid forstand forsøker å skape mening i tilværelsen.

Å bedrive evaluering er å gjennomføre relativt kontinuerlige tiltak som fører til at skolen makter å identifisere og verdifastsette sin egen praksis. Når man har gått gjennom den analytiske virksomhet og det er skapt et bærekraftig felles forståelsesgrunnlag i forhold til de funn man har gjort, blir det helt avgjørende at ledelsen er i stand til å få folket med i løsningsfokusert arbeid. I dette konkrete arbeidet må ledelsen blant annet ta et tydelig ansvar for å utfordre alle aktørene til nye vurderinger av hvor driften har høy kvalitet og bør konsolideres, og på hvilke områder man må våge spranget ut i en innovasjonssyklus for å utvikle ny praksis. Dette elementet ble i særlig grad vektlagt i prosjektet gjennom den interne bruk hver skole har gjort av de evalueringer man har mottatt fra sin partnerskole, den kritisk observerende venn.

Slik betraktet vil evalueringsvirksomhet gå langt inn i det som tidligere var betegnet som planleggingsvirksomhet. Det holder ikke lenger å betrakte planlegging som det framoverskuende og evaluering som den resultatorienterte og bakoverskuende måling av avstanden mellom en nullpunkts-

tilstand og observasjoner på et gitt tidspunkt. Evaluering er en syklisk virksomhet, der den inngår i forhold til og påvirker de ulike stadier i enhver utviklingsprosess. Deltakerne har til fulle fått kjenne at det er tale om sykluser som fort kan ta sine egne løp. De har måttet bedrive egenanalyse, forberedt seg praktisk og mentalt på å ta i mot kritiske venner, offentliggjort de eksterne evalueringer i egen virksomhet for å gjøre noe med dem, forberedt seg kunnskapsmessig og praktisk på å gå inn i en annens gård for å evaluere, gjort det og skriftliggjort det, fått reaksjoner på det og under veis på fellessamlingene blitt møtt med empirisk og teoretisk basert stoff om evaluering.

Også skolemyndighetene i Danmark og Norge har i økende grad sett på skoleevaluering som en syklus, men forståelsen er ofte begrenset til å se på evalueringsarbeidet som en enkel læringsløype som har ganske tydelige faser og et start- og sluttspunkt. En slik forståelse kan fort overskygge at det handler om gjensidige sammenhenger mellom det daglige liv i skolen og en evaluerende tenkemåte. Koblingen mellom ledelse, undervisning og evaluering har til hensikt å anfekte, provosere og endre de forståelser man har av sin etablerte og framtidige praksis.

Evaluering gir muligheter for å skape oppmerksomhet om læreprosesser som preger den enkelte skole. Men hvor en skole starter hen, vil være avhengig av hva slags situasjon man står oppe i eller blir pålagt å gjøre noe med. Derfor la vi i prosjektet vekt på skolenes egenanalyser og egne beslutninger om områder de ønsket innsyn i. Det ville motvirke standardiserte evalueringer som vil måtte bli relativt sluppmessige og lite presise i forhold til den enkelte skoles behov. Når skolens evalueringsvirksomhet foregår systematisk og med tilpasset innhold, kan den bidra til å synliggjøre den pedagogiske praksis på en måte som minsker farene for synsing og overtalende føringer fra dominerende aktører.

Gevinsten er at evalueringsvirksomheten vil kunne framstå som troverdig og meningsfylt dokumentasjon av det faglige og pedagogiske innhold i den undervisningen som *reelt* bedrives. Følgende sitat fra en skole, viser nettopp noe av spenningen mellom det bakoverskuende og framoverrettede som ligger i evaluering:

Av og til kan det være nødvendig med hovedrengjøring i våre pedagogiske arkiver. Kanskje er foreldede eller rett og slett ufruktbare

pedagogiske saker og ting bortgjemt i kjeller eller på loft. Men det ligger og surner – det må luftes ut! Det vi må kassere kan være undervisningsmetoder, læremidler, deler av skolens struktur, deler av måten vi organiserer oss på eller hva som helst vi mener ikke fører til en bedre skole. Men vi kan også finne saker og som vi er stolte av og som vi vil bruke selv og som vi mener kolleger eller elever eller kanskje til og med andre skoler burde ta i bruk.

(Utdrag fra rapport 1 – deltakerskole.)

Evaluering skal framstå som kulturskapende og kulturutviklende. Både gjennom rammene for de ulike rapportene og gjennom evalueringssopdragene, har vi understreket at evaluering vil handle om å se, reflektere over og anfekte skolekulturen. Begrepet skolekultur er både abstrakt og mangfoldig – og benyttes forskjellig av ulike forskere. I vårt prosjekt har vi benyttet Gunnar Bergs bok *Skolekultur* som grunnbok og tatt inn perspektiver herfra. Det vesentlige har vært å understreke hvordan evaluering og vurdering av kvalitet på ulike områder henger sammen med kulturbegripelsen. Dersom skolene i analyse- og begrunnelsesfasene blir i stand til å ta lærdom av det man sammen etter en åpen diskurs ser, merker, hører, føler eller undersøker og så handler deretter for å justere og utvikle de aktuelle kulturelle og faglige aspektene, så har man også gjort noe med den eksisterende kultur. Hvilke veier man så velger å gå, skal være et resultat av at man faktisk har nådd fram til noen felles forståelser av hva man trenger å gå nærmere etter i sømmene. I denne sammenhengen kan det være av betydning at det gås opp noen skillelinjer mellom begrepene ideologi og kultur.

Men det som ser ut til å være en forbindelse mellom ulike kulturbegreper, er at samtlige har berøringspunkter med det som tidligere er kalt "fastfryste ideologier", det vil si de(n) verdibasen(e) som er etablert i vedkommende institusjon. Det betyr at hvis begrepet verdibase koples til skolens institusjonelle nivå, kan begrepet kultur på tilsvarende måte koples til skolens organisasjonsnivå. I neste omgang betyr det at eksisterende organisasjonskultur(er) på en skole vil ha sitt historiske og samfunnsstrukturelle grunnlag i de(n) institusjonaliserte verdibasen(e). (Berg 1999:68.)

Skolene kan svare for seg selv, men mye kan vinnes i tillegg gjennom å slippe til det eksterne blikket

En sannhet som man oppdager med egne øyne – om den enn er ufullkommen – er verd mer enn ti sannheter som man får fra andre, for foruten å øke ens kunnskaper, har den også økt ens evne til å se. (Nansen: 1923.)

Vi skal lære at vurdere det vi værdsetter i stedet for blot at værdsette det vi let kan måle. (Education Counts, Report to US Congress, 1992, gjengitt på dansk av Leif Moos.)

Selv om det å kunne utvikle en mer profesjonell selvevaluering stod sentralt i prosjektet, la vi samtidig vekt på at skolene skulle utvikle økt kompetanse i det å åpne for innsyn. Vårt standpunkt har vært at dersom skolene vet at det ikke er mulig å dekke seg til og skjule sine svakheter, men på den annen side også får oppmerksomhet for sterke sider, så vil den skolebaserte evaluering bli mer profesjonell og autonom. I stor grad har vi overfor deltakerne fremmet synspunkter i pakt med dem som presenteres i Leif Moos' danske redaksjon av John MacBeaths bok *Skolen kan svare for sig selv*.

Kan skolene svare for seg selv? Dette spørsmålet profilerer ganske godt skillelinjer i den debatten om skoleevaluering og kvalitetsutvikling som har pågått.

Noen skoler evaluerer seg selv ganske ubevisst og viderebringer dermed ureflekterte og underforståtte budskap om sine prioriteringer og verdier. Andre skoler er i stand til å tale for seg selv med høy grad av selvbevissthet og sikkerhet. De kjenner sine egne sterke sider og er trygge nok til å akseptere og ta inn over seg egne svakheter. MacBeath hevder at det er uttrykk for en nasjons utdanningsmessige sunnhet når dens skoler har et høyt intelligensnivå og vet hvordan de skal benytte selvevaluerings- og selvutviklingsverktøy. I et slikt sunt system foregår informasjonsutveksling og nettverksarbeide om god praksis på et kollegialt grunnlag innen skolen og mellom skoler. Et system som er avhengig av å etablere et sterkt eksternt myndighetssystem for å holde orden på sine skoler, er et usunt system (MacBeath, 2001:13).

Dette synspunktet ble fulgt opp av fremtredende forskere i Norge. Et godt eksempel, der også sykdomsmetaforen følges opp, kom tydelig frem i et

debattinnlegg i Dagbladet av Fred Ove Halvorsen og Tom Tiller. Et lite utsnitt fra den:

De nye skolekarakterene bunner ikke i folks klokskap. Vi frykter at det hele har rot i rotløs kunnskap om hva som bygger en frisk skole. Skolen hoster hjerteblod. Den ble smittet av markedsviruset på reise i andre land ...av fortellingene om norsk middelmådighet i Pisa og andre store undersøkelser om standarder og rangeringer.

Retorikken er voldsom. Kvalitet, de fine ordenes Miss Universe, er blitt plagsomt. Tidligere måtte vi vente før et tiltak var godt i gang, eller helst gjennomført, før vi kunne si noe om kvaliteten. Nå vet man hva som er kvalitet før man starter opp noe nytt: kvalitetsreformer, kvalitetsportaler. Hva blir det neste? Den pedagogiske perleporten som skal føre vår salige skole til paradis?" (Dagbladet 11.2.03:44.)

Vårt syn på ekstern evaluering gjennom kritiske venner, som skal være vel forberedte og i stand til å trenge ned i dypkulturen, blir en ganske annen tilnærming enn den vi kjenner for eksempel fra de britiske øyer. I sin forskningsrapport *Skoleutvikling i revers*, tar Anne Grete Solstad opp mange av de argumenter som har stått sentralt også i prosjektet. Ekstern evaluering kan ikke begrenses til standardiserte, sentralt utførte evalueringstester fordi de i seg selv vil kunne legge sterke føringer for hvordan skolene legger an sitt arbeid nettopp for å møte disse testene på en god måte. Den strategien vil ikke uten videre sikre utvikling av gode skoler. I prosjektet "Grenseløst fellesskap" har det vært et hovedpoeng at de skolene som ble gjensidige evalueringspartnere, måtte ta utgangspunkt i at grunnlaget for det man skulle gjøre med seg selv og overfor den andre lå i åpenhet om egen virksomhet, klarhet i hva man ville sjekke og mottakelighet for de tilbakemeldinger man fikk. Den virksomheten kan egentlig bare baseres på det vi kan kalle den kvalifiserte samtale, noe vi tar mer opp i avsnittet om evaluering som undring. De rapportene som skolene har skrevet om seg selv, og gitt til sine partnerskoler i forbindelse med den gjensidige evaluering, gir solid grunnlag for å hevde at deltakerne har klart å forholde seg til hverandres utgangspunkter, uten å havne verken i det servile lederkameraderi eller i landskampposisjon.

Men hva er så hovedbegrunnelsen for at det trengs systematisk innsyn fra omverdenen. Vi gjør et utsagn fra "4 by prosjektet" i Danmark til vårt:

Professionel autonomi forudsætter legitimitet fra de andre implicerede parter omkring skolen, og forudsætningen for at opretholde den professionelle autonomi er, at læreren føler sig forpligtet på at begrunde og forklare sine valg af handlinger på et pædagogisk, fagligt, didaktisk grundlag. At åbne for offentlig indsigt er således et vigtigt element i at fastholde professionel autonomi (Moos, 1997). Deltakerne i prosjektet har møtt problematikken.

Gjennom at de måtte beskrive og analysere egen skole, ta i mot noen som ut fra dialog og kontraktsforhandlinger skulle inn og se nærmere på utvalgte evalueringsområder, motta skriftlige evalueringer, gjøre noe med dem for å bli bedre, selv forberede seg til å gå inn hos andre, gi dem tilbakemeldinger de kunne vokse på og samtidig ha hovedansvaret for sin egen enhet, har de blitt utfordret til å utvikle gjensidighet og delekultur.

Selvevaluering i en organisasjon kan medføre ganske rystende erfaringer. Forsvarsmekanismene kan fort settes inn med stor kraft. Å hente inn noen utenfra kan være med å bidra til nødvendig distanse og støtte. Vi har vært opptatt av at det kan vinnes mye ved å engasjere kritiske venner. Men for å være nyttig må den kritiske venn ha kompetanse på skole selv, og møte forberedt. Dersom vi har fått medvirket til at de som har vært kritiske venner i vårt program, har framstått som skolekyndige og vel forberedte, uten å være bundet til bestemte aktører og kulturoppfatninger i den skolen de kommer til, har prosjektet etterlevd sin programerklæring. I tillegg sitter vi med den kunnskap etter gjennomført prosjekt at slike kritiske venner kan tilføre det interne kulturendrende evalueringsarbeid mye (jf også MacBeath, 2001:136-137). Det å selv bli bedre ved å være med på gjøre andre bedre, står fram som en ledetråd. Det store spørsmål er om dette vil bestå som varig kompetanseøkning.

Sammenfatningsvis har vi gjennom prosjektet forsøkt å aksentuere og vise at debatten om skoleevaluering i realiteten handler om:

- evaluering i et dialogisk perspektiv der de stedlige aktører er med å legge premissene og i stand til å evaluere seg selv på en troverdig måte, men der vel forberedte kritiske venner, elevene selv, deres foresatte og skoleeierne (lokalt og nasjonalt) skal ha innsyn og kunne øve kritisk press på skolene

- evaluering som rapporteringssystem der noen andre enn skolene selv fastlegger målekriteriene i forkant, underveis og endog i etterkant for å rangere, sertifisere og kontrollere skoler, kommuner og nasjoner

Noen vil med atskillig tyngde kunne argumentere for at dette er et kunstig skille, og at de fornuftige svar ligger i terrenget mellom de angitte ytterpunktene. Både i andre kapitler i boken og videre i dette kapitlet vil vi gå noe mer inn og se på selvevaluering kontra bruk av eksterne instanser i et skoleutviklingsperspektiv.

Norge har i den senere tid vært tungt inne i et system med nasjonale prøver på utvalgte trinn og fag og lagt ut resultater fra disse prøvene og andre omfattende nettbaserte data om alle landets skoler gjennom digitale portaler som "Skoleporten.no" og "Nasjonaleprover.no". Der foreligger data om ressurser, skolerresultater og trivselsindikatorer basert på elevvurderinger i et tilgjengelig nettbasert system. Ut over i 2005 ble bruk av disse åpne basene et svært omdiskutert tema i media og blant fagfolk. De nasjonale prøvene og måten norsk skole ble vurdert på i forhold til internasjonale undersøkelser ble også nyansert og diskutert ganske kraftig.

Etter at rødgrønn regjering tiltrådte, har de stoppet en del av denne prosessen og blant annet erklært at man vil:

- Bli flinkere til å foreta endringer av den nasjonale kvalitetsvurderingen i dialog med "alle".
- Forbedre de nasjonale prøvene – til lavere kostnad.
- Gjøre prøveresultatene offentlige, men ikke tilrettelagt for rangering.

Nasjonale prøver er foreløpig stoppet og gjennomføres ikke våren 2006.

Det må likevel sies å herske bred politisk enighet om at skolen trenger å bli bedre på å konsentrere oppmerksomheten på basiskompetanser – tydeligere grunnleggende ferdigheter innen disse prioriterte områdene:

- Ferdigheter i lesing, skriving, regneferdigheter og tallforståelse.
- Ferdigheter i engelsk.
- Digital kompetanse.
- Læringsstrategier og motivasjon.
- Sosial kompetanse

Sammenfattende er det god grunn for å hevde at de refleksjoner som er gjort her om hvem som skal fastsette kriterier for hva kvalitet er i skolen og hvordan evaluering skal gjennomføres er et like aktuelt tema i 2006 som ved avslutningen av prosjektet. ”Vår tilnærming” om det dialogiske perspektiv der åpenheten og kritiske venners innsyn er en forutsetning, står sterkt.

Skoleledere må beherske metodiske aspekter ved evaluering

Evaluering som man skal mestre metodisk og lære av er ikke noen selskapslek, og mye evaluering har bare blitt pliktøvelser. Men øvelse gjør mester dersom man makter å evaluere prioriterte områder som betyr noe for skolen og får fram observasjoner på disse områdene som den aktuelle skolen faktisk er i stand til å gjøre noe med.

Vi har fokusert ganske mye på mestring i de ulike aksjonene i prosjektet. Evalueringsarbeid tar ofte mer tid enn man antar og planlegger i forhold til. Det er vanskelig å forutse konsekvensene av de beslutninger man fatter i ulike faser i evalueringssyklusen. Personalet kan ha vansker med å se nytten av og følge opp evalueringstiltak som er krevende og diffuse. Ganske ofte står man overfor det at man rett og slett mangler det metodiske repertoar.

Hva gjelder kvaliteten på læringsarbeidet, har vi ikke utviklet vurderingsredskaper som gjør det mulig å være presise nok. For oss blir det viktig å kunne begrunne og redegjøre for de resultater jobben vår faktisk medfører. Ikke som en ytre regnskapsplikt, men som en indre, nødvendig selvransakelse for hvor nært treffpunktet vi arbeider med elevens læring. For å få til det, må vi bli bedre på tilnærmelser, metoder og analyser.

(Utdrag fra rapport 1 – deltakerskole.)

Gjennom arbeidet på samlingene, de kravene som ble stilt til skolens selvanalyser og forberedelsene til den gjensidige evaluering skolene mellom, har vi systematisk forsøkt å få med konkret stoff om ulike metodiske tilnærminger og anvendbarheten av ulike metoder. For en del deltakere har enkelte av de metoder som er blitt introdusert, framstått som ganske ukjente, uprøvde og nye. Metodologien har gått hånd i hånd med at vi har stresset viktigheten av å avgrense seg til noe som er realiserbart, både når man skal inn og evaluere og når man skal omsette egne og andres evalueringer til handlinger.

Endringsprosessen og motstand mot endring må takles i den enkelte skoles kultur. I det perspektivet har vi også fremmet betydningen av at skoler skal drifte en rekke faglige og administrative rutiner, og at det ofte handler om å foredle rutiner. Alt kan ikke legges inn i en innovasjonssyklus på en gang. Det handler like mye om at evalueringsarbeidet skal gjøre synlig ulike tradisjoner skolen har og lever ut. Hvilke kvaliteter som preger den enkelte skole, er man, eventuelt ved hjelp av kritiske venner, nødt til å både være i stand til å kunne undersøke rent metodisk og tørre å kommunisere i det offentlige rom.

De kvaliteter vi her tenker på vil framtre når man kan gi troverdige svar på følgende spørsmål:

- Hvor villig og hvor kompetent er skolen til å være systematisk spørrende til egen praksis?
- Hvilke faglige begrunnelser hviler denne praksis på og hvilke grunnleggende verdier står skolen inne for?
- Hvor kompetent er skolen til å se sin egen praksis i forhold til skolens handlingsrom, til andre skolars måte å gjøre tingene på og i en samfunnsmessig sammenheng?
- Hvor langt er skolen kommet når det gjelder å skape en delekultur mellom alle impliserte: hvilket innblikk vil vi gi andre og hvor villige er man til å diskutere egen og andres praksis?
- Hvor sterkt opplever man presset utenfra om å være ”en god skole” i forhold til de oppgavene skolen selv mener må prioriteres?
- Hvor villige er skolen til å foreta faktiske endringer ut fra legitime krav omverdenen stiller?

Disse spørsmål har deltakerne måttet forholde seg til i prosjektet. For skolenes lederteam må denne rekken med nærgående spørsmål også suppleres med at man under marsjen må tørre å sjekke sin egen kvalitetsbevissthet gjennom disse supplerende spørsmål:

- Hva er det vi prøver å gjøre?
- Hvorfor prøver vi å gjøre dette?
- Hvorfor prøver vi å få dette til?

- På hvilken måte er det vi gjør dette?
- Hvordan er det vi går fram for å få det til?
- Hvorfor gjør vi det på denne måten?
- Hvorfor mener vi at dette er den beste måten å gjøre det på?
- Hvorledes vet vi at dette fungerer?

Denne rekken skal ikke ende ut med at man graver seg ned i årsaksforklaringer og antagelser om at skolens løsninger ligger som klingende mynt på analysekistens bunn, men den skal tvert imot være en hjelp til å finne fram til et handlingsdriv der man baserer seg på en felles forståelse av hvilke skritt man ønsker, tør og makter å ta.

Det er på bakgrunn av litteratur og erfaringskunnskap grunnlag for å hevde at evalueringsvirksomhet ofte har stanset opp som en diskusjon av slike generelle utfordringer som er nevnt i forrige avsnitt. Krampene og utilstrekkeligheten kommer når man skal skride til verket med konkrete evalueringstiltak. Evalueringsarbeidet blir metodisk så ufullstendig og overfladisk at det man får fram og legger vekt på dermed egentlig framstår som uinteressant eller feilaktig. Skolering på metodiske sider av evaluering er et forsømt felt, og har derfor vært viktig i prosjektet. Å kunne "måle kvalitet" i en så komplisert tjeneste som skoleverket der medvirkning fra elevene, deres foreldre og den kommunale skoleeier også står sentralt, betyr at en må gjøre valg og foreta prioriteringer. Det lar seg ikke gjøre å måle alt og hele tiden. Derimot kan vi arbeide fram en forståelse der evaluering og utvikling er noe som går sammen i en løpende prosess. Når vi skal finne indikatorer og kjennetegn på hvordan det står til eller hvor vi vil, så må vi forenkle uten å banalisere eller bagatellisere. Hva skal kjennetegne slike indikatorer?

- Overlever raskt skiftende oppfatninger om hva god skole og gode klasser er.
- Gir tilbakemeldinger aktørgruppene og ledelsen kan stole på.
- Kan si noe om kvaliteten på tiltak og effekter av dem (både prosessuelt, strukturelt og resultatmessig).
- Blir akseptert av skolens brukere og ansatte som forstandige og gyldige for skolens basisverdier og kultur. (Holand og Næss, 1999:13ff.)

Men overordnet indikatorer og metodisk innføring i intervju, ulike former for observasjon, dokumentanalyse, spørreskjemateknikker og tilliggende herligheter, har det vært et grunnleggende prinsipp i vårt prosjekt at de som skulle trenes i å opptre som kritiske og godt forberedte venner, skulle ha systematiserte observasjoner etterfulgt av undringsspørsmål som sine hovedverktøy i evalueringen. De skulle ikke ende opp med tradisjonelle evalueringsutsagn formulert som "våre gode råd". Det skal begrunnes og utdypes mer i neste hovedpunkt.

Når det gjelder tilbakemeldinger som skal fungere endringsdrivende, så må det være meldinger om forhold som mottaker *faktisk kan gjøre noe med* (Aarland, 1997: 63ff). Intern eller ekstern evaluering som plasserer skolen i forhåndsbestemte kategorier, kan føre mottaker inn i en avmaktstilstand – det som blir påpekt kan være både riktig og viktig, men akkurat nå er ikke kulturen i stand til å ta de skritt som trengs. Skolens frustrasjonen og endringsavmakt øker bare, mens man faktisk kunne gjort noen kraftfulle og vesentlige framskritt dersom utfordringene hadde framstått som innen rekkevidde. Når man ser på hva prosjektet har lagt vekt på og signalisert angående evaluering, er det ganske åpenbart at vi har anvendt mange av de hovedprinsippene som preger *reflekterende* veiledning (jf. f.eks. Lauvås og Handal, 2000).

Når det eksterne blikk får form av observasjoner og undringsspørsmål, må mottaker selv ta ansvar for å se hva man kan gjøre noe med. Men innsikten i nødvendige tiltak er allerede avprivatisert, for den vel forberedte kritisk observerende venn har dokumentert observasjoner og presentert undringene i en formalisert kontekst. Man slipper ikke uten videre unna.

Deltakerne har gjennom prosjektperioden demonstrert hvordan utvikling av det metodiske repertoar er avhengig av den enkelte deltakers grunnleggende kunnskaper og holdninger til evaluering. Det er ikke alle som er villige, eller i stand til, å trenge inn i egen eller andres dypkultur – man nøyer seg med å blinke ut relativt ufarlige områder. Men områder som tilsynelatende kan virke ufarlige å evaluere kan hurtig vise seg å ha kompliserte sider og være ganske eksplosive. Derfor vil vi på bakgrunn av den samlede dokumentasjon hevde at den metodiske skolering i seg selv kan føre til en kompetanseheving der man også utvikler nye perspektiver på evaluering og egen skoles virksomhet. Denne utvidelsen av perspektiv, kan øke motet til å ta fatt på "hva det skal være", som en deltaker uttrykte det i gruppeintervju. Hva av

den økte kompetansen i vår deltakergruppe som kan tilskrives deltakelse i prosjektet, lar seg ikke besvare presist. Men både senere i dette kapitlet og i andre deler av boken drøfter vi mulige effekter av deltakelse i prosjektet.

Undring kan anvendes systematisk i evaluering

Ett av de elementene prosjektet framholdt som vesentlig i forbindelse med den gjensidige evaluering mellom danske og norske partnere, var knyttet til begrepet *undring*.

Undring er et vanskelig begrep. Det er lite anvendt i skandinavisk litteratur om evaluering. En presisering av begrepet undring, som treffer noe av det vi har vært opptatt av når det gjelder å bruke undring som form og metode i prosjektet, finner vi hos Erik Dahl:

Den følelsen (eller sinnstilstanden) som vekkes av noe nytt, merkelig eller ekstraordinært, eller som fanger oppmerksomheten ved sin nyhet, storslagenhet eller uforklarlighet. (Dahl 2001:34).

Vårt utgangspunkt har vært at undringen kan gi mulighet for et mer reflektert handlingsgrunnlag for den som undringen treffer enn det evaluerende rådet. I forberedelsene til danskenes evaluering av de norske partnerskoler høsten 2001 og de ditto norske i Danmark høsten 2002 ble følgende tilnærming presentert og diskutert:

Til de danske og norske skoleledere høsten 2001:

På baggrund af observationer og udsagn fra interviewene kan de danske skoleledere stille spørgsmål eller undre sig over forhold, sammenhænge eller fænomener, som de vil henlede de norske skolelederes opmærksomhed på. Der må ikke gives forslag til, hvilke tiltag de norske skoleledere kan iværksætte idet det er helt op til dem selv at udvikle og igangsætte tiltag. (Grenseløst-notat august 2001.)

Til nordmennene som supplement før deres evalueringsturne høsten 2002:

Forhold dere i etterrefleksjonens lys undres på – i smått og stort. Det må berøre forhold ved skolens innhold og struktur og sosiale virksomhet som dere mener det er viktig også for mottakerne å undre seg over for å utvide sine refleksjoner og derigjennom kunne medvirke til endringstiltak, men tolkningen av undringene og tiltakene er mottakernes domene. (Grenseløst-notat august 2002.)

Undring i vår sammenhengen er ikke primært å heve øyenbrynene overfor fenomener som ikke takles slik man gjør det "hjemme". Det er heller ikke å være *måpende overmannet* av noe fremmed og merkelig og uforståelig. Slik vi har presentert begrepet og omtalt det i prosjektet, er det først og fremst å presentere de observasjoner i en annen kultur som man overraskes over, merker seg, tenker over, funderer på og gjerne vil at mottakeren selv bør reflektere over og skape sin forståelse av. Det er den kritisk observerende venn som blir truffet av en forskjell som man legger merke til og undrer seg over. Det er en forskjell man ikke uten videre selv har noe svar eller bør svare på, for det er mottakers ansvar. Men man skal dele undringen med dem man besøker.

Undringene kan ha et klart evaluerende preg, idet de er basert på den kritiske venns forforståelse, kyndighet og vurderende blikk. Men en undring trenger likevel ikke å virke pådyttende. Man kan gjennom metodikken få sjekket ut om de fenomen den kritiske venn har oppfattet og undret seg over i sin språkdrakt, finner gjenklang som kan drive fram nytt forståelsesgrunnlag og handlingsdriv hos mottaker. La oss forsøke å karakterisere ulikheter i undringers åpenhet og evaluerende preg gjennom to eksempler på undringsspørsmål i materialet. Undringen "*Hvor er alle elevene, det er så rolig her?*" kan selvsagt framføres slik at det kan ligge mye under, men i utgangspunktet er det et spørsmål som åpner for mange ulike refleksjoner. Undringen "*Hvorfor ikke søke om forsøk med fravik fra arbeidsavtalen, dersom denne oppleves som en barriere?*" har i seg klarere preg av den kritiske venns egen forståelse av hva man burde gjøre på den aktuelle skole. Spørsmålet er ganske lukkende. Vi ser i vårt materiale at undringer som starter med *hvorfor/hvorfor ikke* fort får et ganske evaluerende preg. Det er en merkbar tendens til at når man skal observere en kultur og så møter fenomener man mener å kjenne godt igjen fra egen hjemmebane, vil åpne "forundringer" forekomme mer sjeldent enn når den som kommer inn observerer forhold man ikke kjenner så godt igjen fra sin egen verden (og dermed faktisk undrer seg).

Vi ser i en del undringsspørsmål at det kan være vanskelig å holde seg unna den tradisjonelle evaluering. Man mener å se bedre og vite mer enn den andre. Man kan nok make å formulere sine meninger som spørsmål for at den andre skal finne ut av forholdene selv, men spørrerens egen evaluering vil ofte skinne klart gjennom. Slik er undringen slett ingen garantist for å

unngå bruk av makt eller normative betraktninger (men det er da heller ikke slik at det skal være forbudt eller er illegitimt). Framføres den i slik form, er undringen mer preget av en forundring over at den andre ikke ser manglene, eller for så vidt det imponerende. Men likevel – selv ikke slike spørsmål trenger å binde mottakerne til å dele den oppfatningen som besøkeren er bærer av. Også det lukkende spørsmålet vi gjenga i forrige avsnitt, vil kunne frambringe refleksjoner som ikke bare preges av å forklare (enn si forsvare) hvorfor livet utspiller seg som det gjør, men like gjerne kan få mottaker til å betrakte sin verden i nye perspektiv.

Dette kan av noen betraktes som en lukking av undringsbegrepet, mens andre vil oppfatte oss dit hen at enhver evaluering med spørsmålstejn etter kan betegnes som undring. Av de undringsspørsmål som ble stilt fra våre deltakende ledere, vil det nettopp springe fram at undringene er mangfoldige – de er mer eller mindre åpne, de er mer eller mindre preget av undrerens egen forforståelse, de berører mer eller mindre grunnleggende forhold og de handler om mange sider ved skolens liv. De detaljerte undringsspørsmål har et slikt omfang og er til dels så konkret innrettet mot den enkelte mottakerskole at vi ikke finner det riktig å ta dem inn i kapitlet. Men bruken av dem i vårt prosjekt har frambrakt et omfattende og interessant empirisk materiale.

Undringens vesen henger sammen med parafrasen. Den vel forberedte, kritisk observerende venn forsøker å formidle og oppsummere egne inntrykk med sine begrep, sin forståelse og sine verdier uten at vedkommende skal tolke inn for mye av sin egen oppfatning. Dette gir den som blir evaluert muligheter til å se kulturfenomen ved egen skole i nye perspektiv fordi den besøkende har gitt tilbakemeldinger man så kan sjekke og korrigere og utdype sin egen forståelse av (Lauvås & Handal, 2000:235-236).

Evaluering i form av undringsspørsmål er et mangslungent fenomen, som vi ikke har tatt noen stram kontroll over i prosjektet. Selv om mange av aktørene opplevde det å måtte nøye seg med observasjonsdokumentasjon og avsluttende undringsspørsmål som uvant og faktisk svært krevende i evalueringssammenheng, har de i sine muntlige tilbakemeldinger og i sine evalueringsrapporter forsøkt å være lojale overfor metodikken. Men som tidligere nevnt er det slett ikke alltid de lykkes. En undring utformet som *"Hvorfor har ikke elever og lærere egne rom for samarbeid og møter når det er så god plass på skolen og korridorene lett kunne gjøres om til arbeidsrom?"* kan tolkes mer

som kritikk enn undring. Det er egentlig et klart råd, men formet som spørresetning. Deltakerne nevner i de avsluttende gruppeintervjuene om egen og skolens kompetanseutvikling i evaluering at de har fått øynene opp for at undringsspørsmål som form er en vanskelig foreteelse, men at det kan gi et sterkt handlingsdriv. Det å arbeide systematisk med å utvikle kritiske venners evne til å stille åpne undre-seg-spørsmål, kan være en betydningsfull utvikling av evalueringsfeltet. Tendensen til defensive reaksjoner vil bli mindre påtrengende. Den som blir utsatt for evaluering kan ganske fryktløst gå inn i undringen, og ikke så fort etablere en "ja, men"-holdning. Blir det for tøft, kan man iallfall berge mulige ømme tær ved å gå inn med det glimt i øyet at undreren ikke har sett, skjønt eller observert korrekt. Likevel – spørsmålet er reist. Det er ikke gitt noen fasit. Det kan komme til å begynne å gjære så sterkt at skolen som utsettes for undringen, blir nødt til å gjøre et eller annet.

Deltakerne gir gjennom sine evalueringsrapporter og tilbakemeldingene på dem støtte til et resonnement om at undringsspørsmål som evalueringspraksis kan gi en sterkere endringskraft enn den type evaluering som gjennom "karaktersetting" driver fram forklaringer og forsvar. I litteratur om "kunsten å hjelpe" – om problemløsning og løsningsfokusering vil vi finne ganske omfattende støtte for denne type slutninger (jf. f.eks. Høigaard m.fl. 2001, Lassen 2002).

Den formanende evaluering vil selvsagt ha sin berettigelse der aktiviteten verken er legal eller legitim, eller der det som skal evalueres kan skaleres ganske direkte. På samme måte har den klare og entydige tilbakemelding om konkrete forbedringsmuligheter sin berettigelse når de går på noe mottaker faktisk kan gjøre noe med her og nå. Men formaningen eller den konkrete tilbakemelding om kurante justeringer skal ikke blandes sammen med den reflekterende analysen som starter i undringen.

Hva dreide undringene seg om?

Undringsspørsmålene som ble reist gjensidig mellom partnerskolene gikk i mange retninger og viste at skolene i hvert land oppfattes ganske så ulikt. Samtidig ga undringene signaler om til dels tydelige felles kontekster på tvers av landenes, skolens og de deltakende ledernes kulturforståelse. Skolens valg av evalueringstemaer viser ønske om å bli bedre på å forstå og

gjøre noe med skolens mer eller mindre formelle sosiale strukturer, ledelsens tydelighet og synlighet i virksomhetens ulike utfoldelsesområder, organiseringen av personalet som individuelle yrkesutøvere versus teammedarbeidere, elevenes læring og medvirkning i skoledagen og de mer spontane kulturinntrykk skolen gir.

I meget liten grad blir de overordnede målene for dansk og norsk skolevesen problematisert eller kritisert.. Det blir mer spørsmål om i hvilken grad man er enige om hva og hvordan elevene skal lære, hvordan dette arbeidet skal organiseres og i hvilken grad lærerne og elevene som individualister og i gruppe er enige i hva som står sentralt. Undringer om rent mellommenneskelige forhold forekommer relativt ofte. Mange av undringsspørsmålene viser at de kritisk observerende vennene har trengt ned i dypkulturen. Undringene vil tvinge fram refleksjoner om de grunnleggende antagelsene som i det daglige tas for gitt, er mer eller mindre usynlige og som tilhører den tause, den innforståtte eller den fortrolige kunnskapens områder (Hatch 2001:227, 238ff, Lauvås & Handal 2000:kap 4).

Hvilke prosesser av bevisstgjøring og realitetsorientering kan vi tenke oss at undringsspørsmålene vil kunne drive fram i en organisasjon som opplever å bli evaluert på denne måten? Den kritisk observerende venn må beherske identifiseringsarbeid som betinger kunnskaper om og metoder i å drive evaluering. Dernest må man være villig og i stand til å undres før man gir seg til å tolke selv, for det er nettopp undringene som skal skape en rikholdig refleksjon i den verden som evalueres.

De problem- og spørsmålsstillingene som er tatt opp i de gjensidige evalueringer i prosjektet og drøftet og illustrert i det forutgående, vil etter vår vurdering nettopp handle om å få vridt skolebasert eller ekstern evaluering bort fra en tvangstrøye med "karaktersetting" av skolene etter ulike oppsatte maler og mål der handlingsgrunnlaget oftest bare blir av sammenliknende karakter ("hvordan har naboen gjort det?") over til en tenkemåte der kvalitetsbevissthet primært ligger i aktørenes evne og vilje til å reflektere og undre seg over observerte fenomener. Gjennom denne reflekterende og analytiske tilnærming skal så skolene ut fra ledelsens initiativ og føringer skape et grunnlag for felles forståelse/kollektiv oppfatning av hva det handler om. De må også være beredt til å dra uenighetene og konfliktene opp fra de tause eller blinde feltene og over i bevisst refleksjon. Først etter en slik prosess vil man kunne bevege seg inn i

områder man er villige til og i stand til å gjøre noe reelt med på en så kraftig måte at det setter spor.

Skoleledernes læring og motivasjon for å tenke nøyere gjennom sin skoles kultur har med å bli "passelig forstyrret" i sine tankebaner å gjøre. Det som skjer, må ikke bli så voldsomt at man går over til å forsvare eget revir i forhold til påstander, beskyldninger, utfordringer eller krav som oppfattes som urimelige, urealiserbare eller direkte illegitime. På den annen side må det ikke handle om observasjoner som er så bagatellmessige at de egentlig ikke betyr noe.

Sammenfatningsvis vil det dreie seg om to hovedoppgaver for skoleledelsen:

Vi må gjøre det fremmede kjent for vårt personale og våre elever

Det er skoleledelsens ansvar å drive "transformativ ledelse" – at de ansatte, elever og eksterne aktører skal få hjelp til å gå inn i et for dem ukjent landskap gjennom informasjon, diskusjon, konkretisering og utprøving. Man skal også føre dem til andres erfaringer, teori og verdimesige standpunkter. Slik bidrar ledelsen til en utvidelse av personalets og elevenes praksisteori. I dette arbeidet kan det eksterne blikket noen ganger være helt nødvendig. Utvikling av de deltakende skolelederes kompetanse i det å gå foran og vise skolens aktører veier inn i nytt terreng, har vært et sentralt mål i det prosjektet denne boken omtaler.

Vi må gjøre det kjente mer fremmed, og stille grunnleggende spørsmål ved vår praksis

Dette er noe av det sentrale ved undringen. Lederne må bli i stand til å se utfordringer som man ved skolen tar for gitt uten at man vet at de tas for gitt. Ledelsen blir en samtalepartner som stiller spørsmål ved hvilke begrunnelser man har for alle de daglige gjøremål, ved hvilke underliggende antagelser som preger kulturen og om hvilke bevissthet folk har om det de ikke ser "for bare trær". Også i denne sammenheng har vi påpekt betydningen av å få inn et eksternt blikk. Først da kan man makte å identifisere en del av de usagte forutsetninger og innforståtte kunnskaper og skape en slik distanse til det kjente at fenomenene kan analyseres (Lauvås og Handal, 2000). Deltakelse i prosjektet har utviklet mange av de deltakende skolelederes kompetanse i både å øve opp det vurderende blikket og sam-

tidig kunne være midt i flokken og tåle spørsmål om ”hva er det vi driver på med?”

Den norske filosofen Gunnar Skirbekk ga i 2002 ut en del av sine filosofiske essays i en liten bok kalt *Undringa*. Nå når filosofien igjen er i vinden, så vil begreper som undring og uro fort dukke opp. Vi skal ikke trekke tematikken om undring som evaluering i vårt prosjekt for langt, men tillater oss likevel å avslutte med de store perspektiver om undring og den opplyste samtale (av hensyn til de danske lesere fritt oversatt til norsk bokmål):

Hva kan jeg vite, hva bør jeg gjøre, hva tør jeg håpe – og hvem er jeg, egentlig? Og hvem er vi – som moderne personer, preget av en særegen intellektuell historie? ...Kan vi kvitte oss med "den norske tankeløsheten" og få et reflektert syn på det moderne prosjekt? Eller er det hele blitt for innfløkt for oss? En vei å gå er opplyst samtale og undring, ikke minst over det forunderlige faktum at vi fins. (Skirbekk, 2002:omslag.)

B. Om utvikling av evalueringskompetanse i prosjektet

Innledning

Flere av målsetningene for prosjektet var direkte knyttet til evalueringskompetanse. Målformuleringene var åpne og stilte ikke opp bestemte kvalifikasjoner deltakerne eller deres skoler skulle nå. Postulatet var at det måtte være avhengig av den enkelte deltakers og enkelte skoles utviklingsnivå og potensial. Endringer på den enkelte skole og på kommunalt nivå måtte komme som konsekvenser av de deltakende skolers og lederes utgangspunkt.

Målformuleringer i prosjektet som var direkte knyttet til utvikling av evalueringskompetanse:

Deltakerne skal ...

- videreutvikle sin kompetanse til å begrunne, planlegge, gjennomføre og vurdere evaluering av skolenes virksomhet,
- videreutvikle sin kompetanse til å igangsette, lede og fastholde evaluering på forskjellige nivåer i skolens hverdag,

- videreutvikle sin kompetanse til å inngå i en konstruktiv styringsdialog med lokale skolemyndigheter om evalueringsvirksomheten ved egen skole og i kommunen/regionen,
- tilegne seg utvidet perspektiv på egen, konkret skolebasert evaluering ved å arbeide med utdanningspolitiske og kulturelle problemstillinger i Danmark og Norge,
- oppleve sammenheng mellom aksjonslæring og aksjonsforskning i utdanningsprosjektet som en modell for å videreutvikle egen praksis på skolen gjennom systematisk undersøkelse og utvidet forståelse av denne i samarbeide med kollegene (Prosjektbeskrivelsen 2000:1).

Prosjektet hadde som intensjon å utfordre og utvikle nye sider ved deltakernes kunnskaper om, holdninger til og ferdigheter i skoleevaluering. Utfordringene ble basert på forsknings- og erfaringsbasert viten som var representert i gruppen og på de fagansvarliges perspektiv på hva evaluering handler om.

I kapitlet blir det ganske kortfattet gjort rede for hvilket konkret evalueringsarbeid deltakerne og deres skoler ble forpliktet til å gjennomføre innenfor prosjektets rammer. De ulike tiltakene har resultert i en ganske anseelig mengde informasjon og data som vi bare kan presentere deler av innenfor rammen av et kapitel.

Både i Danmark og Norge anvendes begrepene vurdering og evaluering om hverandre, og oftest uten klare distinksjoner. Dersom vi går til roten av vurdering, til det middelnedertyske *werdêren*, så betyr det å verdsette, danne seg mening om, tillegge verdi eller bestemme verdien av noe, og det korresponderer med innholdet i vårt evalueringsbegrep. Når vi benytter evaluering i boka og kapitlet, er det en pragmatisk beslutning i forhold til at det er det mest frekvente begrep internasjonalt.

Hvilke skoleringsmomenter i evaluering har prosjektet inneholdt?

I forbindelse med den første studiesamlingen i hvert land, fylte alle de deltakende lederne ut et ganske omfattende spørreskjema med kvantitative og kvalitative spørsmål knyttet til deltakernes verdisetning og konkrete utførelser av evaluerings tiltak ved egen skole, deres forhold til den kommunale skoleforvaltning og deres synspunkter på skolens utfordringer i de nærmeste år. Hensikten med denne introduksjonen var å innhente og bruke skoleledernes egne synspunkter på skoleutvikling, skolebasert

evaluering og framtidsvisjoner som aksjonslæringsmateriale på den enkelte skole og som datamateriale for oss fagansvarlige i utvikling av prosjektet og egen forskning. Materialet er samlet, systematisert og bearbeidet for hvert land.

På samlingene arbeidet lederne med konkrete evalueringsverktøy – både for å bidra til den videre prosjektutvikling, og for å kunne skolere seg på begrunnelser og metodiske tilnærminger for evalueringsarbeidet ved egen skole/i egen kommune. Ved siden av diskusjoner knyttet til presentert fagstoff, har vi gjennom prosjektet anvendt evalueringsmetoder som til dels er utviklet spesielt for dette prosjektet og/eller tilpasset fra andre. I dette materialet vil man finne spesielle evalueringsmetoder som *"Pedagogisk løppemarked"*, *"Hva skal kjennetegne den gode skoleleder"* og *"Framtidsbilder og metaforer"*. Som berørt andre steder, har de deltakende skolenes skriftlige egenrapporter og gjensidige evalueringsrapporter og tilbakemeldinger på disse, stått som underlag for den konkrete evalueringsvirksomhet vi har avkrevd de deltakende skolene. Denne skriftlige dokumentasjon har vært betinget av feltarbeid i egen skole/kommune og hos partneren man skulle evaluere. Selvevalueringene og evalueringen hos den andre framstår som et bærende element i prosjektet. Forut for, underveis og i etterkant av de ulike feltfasene har vi på samlinger og gjennom noe veiledning drevet skoling i evalueringsmetoder. Omfanget og mangfoldigheten i det materialet som manifesterer seg gjennom de ulike rapportene, er slik at det må skrives en egen forskningsrapport eller bok for å yte dette stoffet rettferdighet.

Lærerne ved alle de deltakende skolene har besvart et ganske kortfattet spørreskjema, som følger opp det første skjemaet lederne besvarte. Lærernes vurderinger er bearbeidet og brukt på ulike nivå, fra å bli benyttet som diskusjons- og aksjonsgrunnlag ved den enkelte skole over til det narrative fra en fiktiv lærer *Grenseløst..*, som blir presentert senere i dette kapitlet.

Gruppeintervjuene som ble foretatt ved slutten av programmets forløp frambrakte en rekke refleksjoner knyttet til programmets betydning for de deltakende lederes og deres skolars kompetanse til å bedrive intern evaluering og evaluering av andres virksomhet. Noen representative synspunkt fra disse intervjuene vil danne avslutning av dette kapitlet.

Evalueringsforståelser i startfasen av prosjektet

Gjennom spørreskjema 1, som skolelederne i begge land hadde fylt ut til første samling, og som ble bearbeidet og diskutert i begge land på de etterfølgende samlingene, ble det presentert utsagn knyttet til evaluering, utvikling og ledelse. Det ble introdusert en spørreskjemadesign som skulle føre til at deltakerne både evaluerte verdien/viktigheten av de etterspurte forhold, og samtidig måtte si noe om i hvilken grad de faktisk drev med de nevnte aktivitetene. I den norske versjonen var delen som handlet direkte om evaluering formulert slik:

Verdier: Hvor viktig er det?					TEMA 1: INTERN SKOLEVURDERING (merk av med kryss i begge hovedkolonner)	Erfaringer Hvor ofte skjer det?		
Svært viktig	Godt viktig	Passer viktig	Mindre viktig	Betydningsløst		Ofte / regelmessig	Av og til / tilfeldig	Alldri
					1. Vi evaluerer systematisk skolens samlede virksomhet			
					2. Jeg tar initiativ til at lærerteamene evaluerer sitt arbeid			
					3. Jeg tar initiativ til at lærerne evaluerer sin undervisning			
					4. Vi evaluerer systematisk elevenes utbytte av undervisningen			
5. Beskriv din rolle i skolens evalueringspraksis mer utdypende: Kommenter i hvilken grad initiativene blir fulgt opp:								

(For fullstendig oversikt over dataene fra lederspørreskjema 1, vises det til HBO-notat 7/2005.)

Alle deltakende ledere var, uansett posisjon, enige om at verdien av intern skolevurdering er svært høy. Omtrent halvparten av dem ga uttrykk for at de ofte eller regelmessig gjennomførte evalueringstiltak, mens den andre halvparten ga uttrykk for at det skjedde av og til/mer tilfeldig. Det var et ganske markant trekk at de deltakende skolelederne mente det var lettere eller viktigere at de vurderte skolens samlede virksomhet enn å gå inn i evaluering av lærernes undervisning og elevenes læring.

Da vi fagansvarlige sammen med skolelederne diskuterte dataene høsten 2000, var vårt hovedinntrykk at de aller fleste av deltakende skoler var i gang med reelle skolebaserte evalueringstiltak på ulike avgrensede områder,

men at en del hadde betydelige vansker med å prioritere sine evaluerings-tiltak. Det var lite i vårt materiale som understøttet påstander om at skolebasert vurdering stort sett hadde realisert seg som slag i løse luften fra skolenes lederteam. Slike påstander var ganske vanlige i skoledebatt i begge land høsten 2000.

Vi fikk imidlertid klare meldinger fra et mindre antall av lederne om at de opplevde tydelig motstand i kollegiet mot evalueringstiltak. Det var også noen av lederne som ikke selv prioriterte feltet spesielt høyt med tanke på kontinuerlig oppfølging. Materialet viste tydelig at det å få i gang systematisk evaluering av selve det pedagogiske arbeidet i klassene ble sett på som en langt mer krevende affære enn å vurdere for eksempel skolens organisatoriske ordninger. Men heller ikke på spørsmålene 3 og 4 var våre skoleledere pessimister – de prioriterte feltene høyt og mente at de var i gang med systematiske tiltak. Sammenfatningsvis må vi likevel kunne hevde at svarfordelingen på spørreskjema 1 viste et bilde der det fortsatt er enklere å lage og legge planer enn å gjennomføre dem i praksis. Vi anså selv at spørsmål om systematisk evaluering av elevenes læringsutbytte var det mest krevende og grenseoverskridende område, og ble litt overrasket over at enkelte skoleledere ikke prioriterte dette som svært viktig.

Gjennom det åpne spørsmål 5, fikk vi ytterligere nyanseringer av hva slags evalueringsterreng lederne mente å befinne seg i, særlig i forhold til i hvilken grad ledelsens initiativ ble fulgt opp. Det var stor variasjon – fra de som ga et bilde av å ha ”full kontroll” med retning og styrke i utviklingsarbeidet og over til dem som meldte om stor motstand i kollegiet. Noen av dem som rapporterte motstand, så tydelig på det som uønsket, vanskelig og konfliktfylt.

De signalene ga oss grunnlag for å legge ganske betydelig vekt på noen ”læresetninger” som ble presentert på samlinger:

- Ledere må utvikle sin kompetanse til å kunne oppfatte og bruke motstand mot evaluering som element i utviklingsarbeid og ikke uten videre vurdere motstand som sabotasje fra utviklingsfiendtlige lærere. Vi la betydelig vekt på å minne deltakerne om at motstand ikke uten videre er noe negativt.

- Lederne kan stå overfor ”sunn skepsis” til endringsframstøt som ikke er godt begrunnet eller ikke er kompatibel med fremherskende tenkemåter i organisasjonen.
- Ledere må kunne så mye om endringsprosesser at de vet at man er nødt til å regne med motstand mot nye tanke- og handlingsmodeller før folk har avlært seg sine etablerte oppfatninger og kan gjøre et nytt tenkesett til sitt eget. Denne prosessen må ha sin tid. Dessuten skal man selv innstille seg mentalt på å ta åpent imot analytisk og reflektert motstand som utfordrer endringene, slik at endringene i løpet av implementeringsprosessen selv transformeres til noe som innebærer ny og realiserbar praksis. Samtidig må endringene settes inn med en slik kraft og utholdenhet at de faktisk har rimelig mulighet for å føre til varige effekter.
- Endelig er det helt avgjørende at ledere som vil endre ut fra evalueringer ser betydningen av at alle involverte er med på analyser av hva som skal foredles videre i en driftstradisjon, og hva som skal kobles over i en innovasjonssyklus. (Lauvås og Handal, 2000, Dalin 1994, Ceserani og Greatwood, 1996). Gjennom gruppeintervjuene ved avslutningen av prosjektet, viser mange utsagn at deltakerne har utviklet økt kompetanse i det å se på motstand som mulighet for konstruktive sprang.

Lærernes korrektiv – ”tvisynet”

Som innspill til å forstå den skoleverden våre ledere kom fra, vil vi ta med noe fra det omfattende datamateriale som lærerne ved alle deltakende skoler genererte ut fra det spørreskjemaet de besvarte. Lærerne besvarte spørsmålene ca. et halvt år etter at prosjektet startet (tidlig vår 2001). Materialet er presentert og kommentert i *HBO-notat 7/2005*.

De spørsmålene som gikk på evaluering fulgte opp spørsmålene som var brukt overfor lederne². Svarene fra lærerne kan betraktes som et korrektiv til

² Spørreskjemaets skalering var femdelt både på vurdering av viktighet og i vurdering av hvor ofte en mente det skjedde. På vurdering av viktighet: 5= svært viktig, 4=viktig, 3=har en viss betydning, 2=lite viktig, 1=slett ikke viktig. Erfaring med hvor ofte det skjer: 5=svært ofte, 4=ofte, 3=nå og da, 2=sjelden, 1=aldri.

I snitt ligger de norske lærerne på 4.0 når det gjelder vurdering av viktighet, mens de danske ligger på 3.4 – en markert ulikhet. Mellom høyeste og laveste viktighetsskåre er det en variasjonsbredde på 0.75 i det norske materialet, mens danskene har en markert større variasjonsbredde, nemlig 1,57. Selv om vi ser noe av den samme tendens på erfaringsvurderingene til de to lærergruppene,

de signaler lederne ga i startfasen, underveis og i avslutningsfasen.. Vi har valgt å ikke foreta en full gjennomgang av svarfordelingene med påfølgende analyser. Vi sammenligninger heller ikke resultatene med andre undersøkelser om lærergruppers oppfatninger av skolebasert evaluering, -utvikling og ledelse. Til det er materialet for spesielt. Utvalget av skoler er ikke uten videre representativt for norske og danske grunnskoler. Det er gjort seleksjoner fra oppdragsgivere, og oppdragsgiverne er igjen valgt ut. Som en alternativ presentasjonsform har vi tillatt oss å produsere en "lærerstemme" fra de deltakende skoler. Teksten er vår, den er spekulativ, men den er et forsøk på å fange opp hovedtendenser i materialet. I forhold til den enkelte skole kan utlegningen fort bli lite representativ. Konklusjonene må så likevel trekkes av dem som har skoene på.

Den dansk–norske lærer Grenseløst...

..” Spør du om skoleevaluering? Ja, jeg er selvsagt med å vurdere hva skolen vår holder på med. Men ærlig talt, det går ofte litt trått. Vi lærere blir så fort fanget inn av den daglige handlingstrangen at det ikke er verken lett eller lystig å få skikkelig klem på systematisk evaluering av skolen vår.

Det blir ofte slik på teamet også – vi vil så gjerne endre på både det ene og det andre, men det er sannelig ikke like lett å greie å trå til med utviklings- og evalueringsarbeid på en troverdig og systematisk måte. Dagene sluker oss, og det er jo elevene som skal ha sitt først. Derfor blir det atskillig lettere å prate om evaluering enn å drive det systematisk i teamet. Ledelsen må følge opp teamene tettere og med mer interesse. Foreløpig er de for forsiktige – har de ikke mot til å gå oss på klingen, eller er det slik at ledelsen mener at teamene skal få råde med det meste selv?

Midt opp i dette om skolens arbeid med planlegging og evaluering, så er det undervisningen i klassen som betyr mest – det er jo det skole til syvende og sist handler om. Mine egne prestasjoner i klassen evaluerer jeg på mange ulike vis, men jeg skal innrømme at jeg kanskje ikke har det helt store metoderegisteret å spille på.

I hjertet av alt vi holder på med står elevenes utbytte, men det forsvinner nesten av og til i all denne voksne planleggingsvirksomheten. Jeg skulle så gjerne gjort mer ut av det å finne ut hva elevene egentlig lærer og får med seg, men det blir litt på lykke og fromme. De formelle evalueringene gjennom året skraper bare i overflaten på hva den enkelte eleven egentlig sitter igjen med etter å ha vært i våre hender.

Det er klart at ledelsen har et ansvar for elevenes læring, men det er jo mine og teamets didaktiske kunststykker i det daglige og gjennom året som slår ut – og hvor mye kan nå egentlig ledelsen legge seg opp i hva den enkelte elev får ut av menyen vår? Det har med lærernes faglige autonomi

så er avstanden mellom snittskårene her mye mindre. De norske lærerne har en snittskåre på 3.1 (variasjonsbredde 2.29), mens de danske ligger på 2.8 (variasjonsbredde 1,98).

og gjøre også. Ledelsen kan vel egentlig ikke kvalitetssikre mine særegenheter og innfall i det daglige fullt ut – det er det nok jeg selv og teamet som bør stå for. Er det ikke derfor vi har et selvstendig læreransvar for undervisningsarbeidet? Dessuten – har nå egentlig ledelsen så mye å by på når det gjelder råd til meg om å bedre min undervisning? Men når det er sagt - selv om jeg er i tvil om hvor mye en leder kan og bør blande seg inn, så kunne de vært mer interesserte og pågående enn nå – jeg er absolutt villig til å bli utfordret på mitt eget arbeid.

Akkurat når jeg sa det, kom jeg på at jeg faktisk savner at ledelsen skaffet seg enda mer innsikt i meg og mitt, at de virkelig så meg og lyttet til meg med alvor og viste meg oppmerksomhet. Jeg tror faktisk jeg er kommet dit at jeg trenger en rektor som i enda sterkere grad enn nå er villig til og i stand til å løfte meg og pirke på meg – også som lærer blir man fort et nummer i rekken.

Men det er vel slik at ledelsen særlig må sørge for at vi på skolen får til bedre møtepunkter og ordninger der kollegiet ikke bare deler synspunkter, men der vi kan bruke hverandre til å løfte opp diskusjonen om hva vi egentlig holder på med, og hva skole skal bli framover. En slik utveksling av ideer der vi tillater oss å gå inn i hverandres praksisteori, vil helt sikkert påvirke den daglige undervisning. Også vi lærere er faktisk reflekterende vesener bare vi har tid.

Og for all del – vi er da i gang, vi er blitt dyktige på en del felles utviklings- og evalueringsvirksomhet. Men hva ledelsen skal styre mest med og hva som må ligge på teamenes og den enkelte lærers bord, det er vi ikke helt sikre på ennå.

Alt i alt, jeg er faktisk litt i tvil om rektor først og fremst skal være administrerende direktør eller en pedagogisk veiviser og stifinner for meg. For det første blir det veldig personavhengig, og for det andre er jeg nok ikke noe særlig innstilt på å underkaste meg en lokal pedagogisk høvding.

Midt opp i det daglige kjøret har vi på skolen maktet å utvikle en del planer som slett ikke bare er for hylla, og vi har fått meislet ut en virksomhet der vi godtar å bli tittet noe nærmere i kortene enn før i verden. Da er det skuffende og frustrerende at ikke kommunepolitikere er mer interessert i og opptatt av det eleven, lærerne og skolen holder på med til daglig. Her drar skole av gårde med omtrent en tredjedel av det kommunale budsjett, og så bryr de seg ikke?

Jeg skulle gjerne hatt lokale politikere nærmere, det ville ha betydd både en støtte og et press på kvaliteten hos oss at de var mer til stede. Og så ville det gitt oss anledning til å melde tydeligere og mer konkret tilbake om hva slags sko det er som trykker – nå blir det jo aldri kontakt for et eller annet har blitt slått opp i lokalavisen. Den kommunale skoleforvaltning står nok på, men også de kan bli langt unna oss i det daglige, og de ser jo ut til å bli en truet art når det gjelder pedagogisk oppfølging."

Denne konstruerte lærerstemmen kan det sies mangt om, men essensen i den teksten vi har laget ut fra den empiriske basisen er at lærerne er tvisynte og ganske splittede når det gjelder ledelsens nærhet til det daglige pedagogiske arbeidet og til skolens evalueringsarbeid – og da er det iallfall utviklingsmuligheter.

Evalueringsforståelser ved avslutning av prosjektet

Gruppeintervjuene ved avslutning av prosjektet

I gruppeintervjuene fikk de deltakende skoleledere reflektere over en rekke forhold ved skoleevaluering og skoleutvikling som fenomener i tiden, om sammenhenger mellom deltakelse i prosjektet og utvikling av personlig kompetanse og skole. Det ble også gitt plass for ledernes frie undringer og synspunkt om veivalg for å realisere den gode skole og den gode skolekommune. Prosjektets ramme tillot ikke en ny runde overfor lærerne for å se om deres syn på evaluering hadde gjennomgått endringer.

Gruppeintervjuene var semistrukturerte og ble gjennomført samtidig i begge land. Refleksjonsgruppene ble satt sammen slik at minst to skoler, men helst tre var representert. Kommunenivårepresentantene var enten med sammen med skoler eller dannet egen intervjugruppe. Intervjuene er skrevet ut etter tidsintervall og/eller ut fra hovedoverskriftene i intervjuguiden. Samlet sett genererer de 10 gjennomførte gruppeintervjuene (4 i Danmark, 6 i Norge) en formidabel mengde kvalitative data. Rammen her tillater bare at det skrapes litt i stoffet.

Gjennomgangen av ledernes synspunkter på skoleevaluering ved oppstarten av prosjektet og det korrektiv som lærernes "stemme" utgjør, danner bakteppe og forståelsesgrunnlag for det som følger.

Hva kan deltakelse i prosjektet ha betydd for evalueringspraksispraksis ved skolene og i kommunene?

Mange av de intervjuede uttrykte at skolene som har deltatt, har måttet foreta omfattende refleksjoner over egen praksis og også måttet gjøre noe med sin egen praksis. De har arbeidet konkret med skoleevaluering og skoleutvikling i Danmark og i Norge og krysset klinger underveis. Deltakelsen har gitt muligheter for kompetanseutvikling, uttrykt slik av en deltaker:

Deltakelsen har gjort at jeg har gått fra å handle etter prinsippet " dersom du kaster folk uti vannet, så lærer de nok å svømme", til å skjønne at også på evalueringens område må man arbeide ut fra at trening gjør mester, og da må ledelsen kunne noen treningsprinsipper.

Mange har opplevd noe nytt å undre seg over og lære av både på hjemmebane og i andres gård, men også fått bekreftelser på at det de selv gjør har mye for seg. På kommunenivå er det mer usikkert om det har skjedd noen

systemiske endringer som kan knyttes til deltakelse i prosjektet. Skolene har nok i større grad enn kommunenivået tatt til seg praksisendring grunnlagt i prosjektdeltakelsen. Det lå faktisk i kortene. Kommunenivået skulle primært være med som tilretteleggere og pådrivere på skolenes arbeid. Gjensidig evaluering på kommunenivå ble brakt inn som mulig ekstra gevinst i løpet, og noe som kunne gi muligheter for videre kontakt. Også disse gjensidige evalueringene kan ha gitt støtet til refleksjoner som kan danne grunnlag for reelle innovasjoner.

Selv om en rekke av de deltakende skoler har vært gjennom atskillig turbulens, som skifte i ledelse, konkrete akutte problemer og en del motstand innad, så har deltakelsen gitt noe til de aller fleste. I intervjugruppene snakkes det til dels entusiastisk om det de har opplevd, de tilbakemeldingene de har fått og det de skal jobbe med videre. Flere nevner at deltakelsen har vært med på å gi tanker om hva som er vesentlig og hva som er uvesentlig i slikt arbeid, og hva som virker og ikke virker. Det er en tydelig utviklingstendens i forhold til synspunkter ved starten av prosjektet, der var "alt like viktig og svært viktig".

Deltakerne så nå klarere hvor tidkrevende det er å drive evalueringsarbeid som skal bli noe annet enn selvoppfyllende profetier. Prosjektet traff utviklingstendensene i de to land hjemme. Formen, innholdet og organiseringen viste seg ganske godt timet i forhold til de behovene de deltakende skolene satt med. Det var en del rektorer/skoler som var sultne på å ta noen skritt videre i forhold til alt de allerede hadde tenkt og gjort. Det at det så fulgte med noen klare forventninger og krav fra universitets- og høyskolemiljøet, ble nesten samstemmig vurdert som sunt og nødvendig for løftet. I tillegg var nok distansen til de vel forberedte kritisk observerende venner et virksomt element. (*"Man kan ikke slumse når det kommer vel forberedte dansker på besøk."*) Sitatene i dette hovedavsnittet er tatt fra gruppeintervjuene. De er ikke primært tatt med som evalueringer av selve prosjektet, men som uttrykk for den bevissthetsmodus mange av deltakerne var i ved reisens slutt

En deltaker ga følgende bilde på prosjektets mulige virkning:

...når du skal prøve å tenne et bål, og bruker 10 fyrstikker, så er det den siste fyrstikken som får bålet til å tenne. Den fungerte, mens de andre ikke gjorde det. På samme måte har mange gått gjennom en rekke skoleringsopplegg på utvikling og evaluering, uten at så mye har skjedd, og så

ble "Grenseløst..." en utløsende faktor for det å klare å ta de siste nødvendige skritt for refleksjon over og realisering av utviklingsfremmende evaluerings tiltak...

Men klare kritiske røster høres også. Det nevnes at samlingene burde ha turt å provosere og brukt deltakerne atskillig mer, spisset problemstillingene og sørget for litt mer fyr og flamme.

Vi må slutte å ta utgangspunkt i at evaluering og eksterne besøk er ganske skummelt. Jeg synes nok at også "Grenseløst..." ble litt for ufarlig.

Det ble også hevdet av noen at prosjektet ville hatt mer betydning dersom deltakerskolene hadde blitt fulgt tettere opp

Å bli utfordret på å ta tak selv har vært nødvendig, men å føle seg etterlatt i perioder var ikke bra.

Mulighetene og rammene for oppfølging ble ganske tydelig presentert ved oppstart. Det var kommunene som skulle stå for oppfølging av sine skoler. Men utsagnet viser at for en del skolars vedkommende ville direkte involvering fra de prosjektansvarlige kunne hatt betydning. Dette hadde vi bare begrensede muligheter til.

Har skoleevaluering som fenomen og som "håndverk" fått endret status ved skolene som deltar i løpet av de siste to årene, enten det nå knyttes til deltakelse i prosjektet Grenseløst., eller ikke?

Flere mener at det har skjedd mye selvstendigjøring og bevisstgjøring over de siste år. Det er vanskelig å trekke grenser mellom allmenn utvikling, opptatthet av internasjonale trender og deltakelse i prosjektet. Men både eksternt og skolebasert evaluering har fått en helt annen status. Lederne mener at også lærerpersonalet jevnt over har utviklet en annen forståelse, også siden 2001. I det kommunale system ser man på skoleevaluering som vesentlig. Farene ligger i den overfladiske medieoppmerksomheten som kan komme til å presse skolene over fra motivasjon for gjensidig påvirkning og dialog, og over til konkurranse der man er mest opptatt av å holde "suksessfaktorene" for seg selv. I den forbindelse nevnes for eksempel tendensen til at populærutgaver av standardiserte "brukerundersøkelser" blir kjent i media og det politiske miljø, og dermed plutselig blir det viktigste for politikerne å forholde seg til og kommentere. En deltaker uttrykte det slik:

Når kvalitetsutvikling og skoleevaluering spiller sammen i et ensemble man dirigerer selv, men der man også ønsker kritiske og vennlige gjestedirigenter inn, så kan prosjekter som dette gi god

musikk. Det kan danne nødvendig korrektiv til den internasjonale tendensen der en pool av dirigenter på bakgrunn av sitt syn på god musikk evaluerer alle ensembler "i verden". Den evalueringen må bli overfladisk, kulturfremmed og syntetisk. Hver skole må åpne seg i den grad at de risikerer å bli tatt med buksen nede. Men ingen skole eller nasjon bør kunne te seg slik at de hele tiden kan iføre seg keiserens nye klær fordi de besitter den usynlige tråd som de kaller kvalitet.

Ser vi intervjuene under ett, framstår det et bilde som viser at de som har vært med mener at de har bidratt til, og selv opplevd, en merkbart utvikling på evalueringsfronten – enten man går inn på ideologi, tenkemåter eller de metodiske aspektene. Ekstern evaluering har fått endret status. Det er interesse for den måten vi har arbeidet på i prosjektet, og det treffer godt hos politikerne, selv om de veldig hurtig ønsker å se på noen målbare resultat.

Prosjektet har tydeliggjort og synliggjort hva man vil ha evaluert og hva som er i god drift.. Samtidig ser mange at den eksterne evaluering i prosjektet er ganske annerledes enn mulige ordninger med et mer fjernt eksternt. Æn sier det slik:

Det vi har gjort i Grenseløst.. mener jeg er en bedre modell enn det at noen helt utenfra skal komme. For dette angår oss selv; vi har selv måttet tenke gjennom og evaluere områder, men samtidig kommer det noen til oss for å observere og melde tilbake hva de ser og undrer seg på innenfor de angitte områdene. Metoder og virkemidler har vi skolert oss på, og derfor vil vi finne mye ut av det vi leter etter. Det blir noe helt annet enn at noen kommer hurtig inn med ferdigsnekkede analysemodeller og indikatorer. Hva vil de egentlig kunne si om dykkulturen og gi av handlingsdrivende endringer som vi faktisk kan gjøre noe med? I vår tenkning videre om evalueringsmodeller i regionen, vil vi hente inn erfaringer fra Grenseløst..

Flere er også inne på det med å kombinere det kritisk analyserende blikket og å utvise pedagogisk takt i forbindelse med evaluering. For parallelt med å være analytisk, må det også handle om å kunne være ikke-dømmende i sin forståelse (van Manen, 1993:80ff). En deltaker uttrykker dilemmaet med en ganske treffende metafor: "Det er vondt å bli trådt på ei tå som er vond. Er den ikke vond, kan vi trå hardere."

Alle som har ytret seg til spørsmålet om endring mener at forpliktelsene som ble lagt på de deltakende ledere og skoler gjennom løpet har virket endringsdrivende. Prosjektet ble mer enn et tilfeldig kompetansehevingsløp der man kan gjøre hva man vil med oppfølgingen. I den sammenhengen nevnes det i flere av intervjugruppene at en ytterligere forsterkning av

veiledning overfor deltakerskolene kunne ha økt effekten. Det måtte i tilfelle ha vært en veiledning som gikk ut over det rene konsultasjonspreg. Man måtte hatt mandat som nærmet seg supervisjonen, der veileder/-veiledningsinstansen faktisk et stykke på vei kunne overvåke kvalitet og forpliktet deltakelsen (jf. Lauvås og Handal, 2000).

Sluttord

Vi lar noen deltakerrøster knyttet til utviklingen av evalueringsforståelser danne rammen for avrundingen:

Vi må ha en trøkk for at folk skal drive seriøst med egen skoleutvikling og – evaluering. Hvis ikke forpliktelsene, synliggjøringen og milepælene ligger der, blir det for mye opp til den enkelte. Samlet sett har opplegget kostet såpass lite at det ikke er noen katastrofe om det ikke skjer noe mer på systemnivå, mange av skolene har fått det løftet som skal til for å bli enda mer autonomt profesjonelle

Vi fikk prøvet hva det vil si å holde fokuspersonen som den det handler om, og ikke en selv. Når man kommer hen til et sted, hvor det er en forskjell fra der hvor man kommer fra, så kan man ikke undgå å relatere til sin egen virkelighet. At skulle holde det i baggrunden hele tiden (og det var ikke mulig), er i seg selv en oppgave. Det er en meget viktig øvelse, for det er jo rent faktisk det vi gjør – eller bør gjøre – til daglig

Vi vil vurdere prosjektet som et kompetanseutviklingsprogram som har forsøkt å kombinere prinsipper fra aksjonslærings- og aksjonsforskningsfeltet med at vi faglig også gikk inn med en ganske grunnleggende forforståelse om at skoler faktisk kan svare for seg selv, men at det eksterne innblikk kan gi utvidede perspektiv. En av betingelsene for det, er at skoleverket også er villige til å bli grundig gått etter i sømmene av kritisk observerende venner.

Den neste betingelsen er at de deltakende skoleledere og skoler selv trener evaluering gjennom å øve sitt analytiske blikk. "Det blir lettare med erfaring og aukande innsikt" (Peder Haug i Haug og Mønsen, 2002:190). I forhold til de fleste ledernes markering av "at alt er like viktig" som kom til syne ved starten av prosjektet, er det en gjennomgående refleksjon i avslutningsintervjuene at økt ledelseskompetanse har mye med evnen til å prioritere og sekvensere evalueringstiltak å gjøre. Dette oppfattes antakelig som banalt og selvnynnsende, men er slett ikke det i den virvelvind av krav, forventninger og ønskemål som en skoleledelse skal takle.

For å øve evalueringskompetansen kan det være fordelaktig å kunne opptre overfor enheter og kolleger der det er både legalt og legitimt å stille spørsmål og undre seg over forhold som i god forstand er bemerkelsesverdige. Man må finne muligheter for evalueringer der man kan undre seg over forskjeller som utgjør faktiske forskjeller, men likevel ikke er totalt uforståelige. Den muligheten mener mange av deltakerne at dette prosjektets grenseoverskridelser traff godt. Man kunne nok fått til langt mer eksotiske partnerskap, men hvor analytisk makter man å være dersom kompleksiteten blir for voldsom og kompatibiliteten nesten umulig? Prosjektet har beveget seg i terrenget mellom skolemyndighetenes uttalte behov for å utarbeide standardiserte opplegg som kan brukes "over alt" og inneholder indikatorer som kan måles, og skolens behov for å bruke energi på selvevalueringer som blir en del av den løpende refleksjon om hvordan man skal skape "den enda bedre skole". For tung fot på den ene strategien kan ødelegge for den andre. De interne skoleevalueringsprosessene dekker ikke skoleeiers angitte behov for entydige resultat (et behov som bør diskuteres. Se for øvrig fotnote tidligere i kapitlet). De mer overnasjonalt begrunnede og standardiserte dokumentasjonsopplegg dekker i liten grad skolens behov (Grøterud og Nilsen, 2001:139–140).

Prosjekt "Grenseløst fellesskap" har hatt som bærende ide at skolelederne gjennom å utvikle seg videre i det å kunne leve i og takle innflokke krav og interesser fra aktører som vil gjøre noe med skolen, med tilstrekkelig kraft vil kunne lede sine skoler inn i en kultur der man i fellesskap takler egne og andres forventinger bedre. I hjertet av alt som gjøres skal elevenes faglige og sosiale utvikling stå. Den vesentligste evalueringskvalifikasjon skolelederne skal stå igjen med etter dette prosjektet, er antagelig at de klarer å holde hodet kaldt og hjertet varmt i kampens hete. Undringene må være av denne verden, de mentale sidesprang må ha struktur, metodisk frihet betinger metodekunnskap og metodeferdighet.

For å kunne handle, må man trene.

Referanser

- Arland, S. O. (1977): *Gjennom kommunikasjon til profesjon*. Det Norske Samlaget. N.
- Berg, G. (1996): *Skolekultur – nøkkelen til skoleutvikling*. AdNotam Gyldendal N.
- Ceserani, J. & Greatwood, P. (1996): *Innovation & Creativity*. Kogan Page. UK.
- Dahl, E. (2001): *Undring : et essay om naturkontakt, teknologi og utfordringer i tiden*. Drømsmia. N.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling : teorier for forandring*. Universitetsforlaget. N.
- Education Counts*, Report to US Congress, 1992, gjengitt på dansk av Lejf Moos. US.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal. N.
- Halvorsen, F. O. og Tiller, T.: *Karakterer eller karakter?* Kronikk i Dagbladet 11.2.03
- Hatch, M. J. (2001): *Organisasjonsteori – moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt. N.
- Haug, P. og Monsen, L. (red.) (2002): *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Abstrakt. N.
- Holand, Aa. og Næss, N. G. (2000): *Veiledning av ledelse – synfaring, nye veivalg?* HBO-rapport 7/2000. N.
- Høigaard, R., Jørgensen, A., Mathisen, P. (2001): *Veiledningssamtaler med elever*. Høyskoleforlaget. N.
- KUF- F-4088/1999 – Norge: *"Kvalitetsutvikling i grunnskolen"*. N.
- Lassen, L. (2002): *Rådgivning – kunsten å hjelpe*. Universitetsforlaget. N.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen. N.
- MacBeaths, J. (2001): *Skolen kan svare for sig selv*. På dansk ved Lejf Moos, Dafolo. DK.
- Moos, L. & MacBeath, J. (red.) (2000): *Skoleledelse*. Klim. DK.

- Moos, L., Nielsen, L. T., Thomassen, J. (1997): *-Et inspirasjonsbyste om evaluering*. Danmarks Lærerhøjskole. DK.
- Nansen F. (1923): *Friluftsliv : blade av dagboken*. Kristiania : Dybwad. N.
- Næss, N. G. (1999): *Skolevurdering – begreper og begripelse*. Upublisert notat. N.
- Næss, N. G. og Skeie, G. (1998): *På rett kurs?*. HBO-rapport 6/1998. N.
- Holand, Aa. og Næss, N. G. (2000): *Veiledning av ledelse – synfaring – nye veivalg?* HBO-rapport.
- Parkskolen, Høje-Taastrup (2003): *Endelig rapport*, januar 2003.
- Prosjekt Grenseløst fellesskap eller to verdener: *Prosjektbeskrivelsen*, 2000:1.
- Prosjekt Grenseløst fellesskap eller to verdener: *Notat om evaluering*, august 2001.
- Prosjekt Grenseløst fellesskap eller to verdener: *Notat om evaluering*, august 2002.
- Prosjekt Grenseløst fellesskap eller to verdener – prosjektoversikt og tre delrapporter*. HBO-notat 7/2005.
- Skirbekk, G. (2002): *Undringa*. Universitetsforlaget (serien filosofisk essayistikk på nynorsk). N.
- Solstad, A. G. (2002): *Skoleutvikling i revers – et kritisk blikk på skoleutviklingen i England og Wales fra 1988 til i dag*. Nordlandsforskning rapport 6-2002, Bodø. N.
- Stålsett, U. (red.) (2000): *Ledelse av skoleutvikling – oppfølging av Luis-programmet*. Høyskoleforlaget. N.

3. Praksisfellesskap og innovasjonsarbeid

Relasjoner mellom læringskontekster knyttet til kvalifisering for skoleledelse

”Vi har set nogle nye farver i skoleudviklingsprismet som har været med til at flytte vort fokus.”
(Dansk skoleleder)

Øystein Ballo

I dette kapitlet rettes søkelyset mot forholdet mellom noen av de ulike kontekstene skolelederne i prosjektet deltok i. Med utgangspunkt i Wengers teori om praksisfellesskap drøftes overføring av kompetanse mellom de prosjektkonstruerte arenaene og skolene der deltakerne hadde sitt daglige virke. Dette behyses også i lys av deltaker skolenes ulike tradisjoner når det gjelder innovasjonsarbeid. Wengers teoribidrag knyttes opp mot andre bidragsytere innenfor den sosiokulturelle tradisjonen.

Skolelederutdanning som profesjonskvalifisering

I tråd med perspektivering i bokens innledningskapittel vil jeg her legge til grunn at utdanningstilbud i skoleledelse primært er ment som bidrag til å styrke kvaliteten i den virksomheten deltakerne skal lede. Selv om deltakerne selv kan være styrt av mer avgrensede motiv, som f. eks. å oppleve noe spennende, få ”faglig påfyll”, utvide nettverket eller styrke egen formell bakgrunn, vil arrangører, og i alle fall de som finansierer det hele, som oftest henvise til dette som et middel til å oppnå bedre ledelse og dermed høyne kvaliteten i skolene. I Norge er dette også hovedbegrunnelsen for å satse på lederutvikling i skolen:

”Utvikling og skolering av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen (...)

På initiativ fra departementet og i samråd med Kommunenes Sentralforbund (KS) har departementet delfinansiert utvikling av fleksible etter- og videreutdanningstilbud i skoleledelse ved flere høyskoler og universiteter. Videreutdanningstilbudene har som mål å sette skoleledere bedre i stand til å lede skolen som lærested.” (St.meld. nr. 30, kap. 9,3.)

Skolereformen som fulgte i kjølvannet av denne stortingsmeldingen, ”Kunnskapsløftet”, er ledsaget av en strategiplan for kompetanseutvikling. Her følges nevnte formulering fra stortingsmeldingen opp:

”Godt lederskap skaper vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Kompetanseutvikling for skolelederne er derfor avgjørende for gjennomføringen av reformen.

...

Et nettverk av universiteter og høyskoler har utviklet etter- og videreutdanningstilbud for skoleledere. Noen institusjoner tilbyr også masterstudium. Departementet vil ta initiativ til dialog med KS, arbeidstakerorganisasjonene og institusjonene i universitets- og høyskolesektoren med sikte på videreutvikling av tilbudene, slik at de dekker både den kompetansen som kreves for å lede kunnskapsorganisasjoner i endring og utvikling og de mer reformspesifikke behovene.” (Utdannings- og forskningsdepartementet: Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008, s.7.)

Økt kvalitet i skolelederens skole forutsetter at den eventuelle kompetanseutviklingen lederen tilføres som person kan overføres til skolen som konkrete resultater. Denne sammenhengen mellom personens utvikling og organisasjonens utvikling er problematisk. Mens tilegnelsen av kompetanse for skolelederen som person ofte skjer innenfor utdanningsinstitusjonens (universitet/høyskole) kontekstrammer, skal kompetansen tas i bruk innenfor skolelederens arbeidskontekst. Dette utfordrer oss på forståelsen av hva som kjennetegner overføring og omdanning (transfer og transformasjon) av kompetanse mellom formelt atskilte systemer med mange ulikhetstrekk.

I tillegg står skoleledelse som profesjon i en noe spesiell stilling, idet profesjonen også innebærer *ledelse* av profesjonell læringsvirksomhet. I vår sammenheng innebærer dette bl.a. at skolelederen får en rolle som *formidler* av kompetanse, både mellom utdanningskonteksten og profesjonskonteksten og innenfor profesjonskonteksten (egen skole). Et sentralt spørsmål blir da hvilke konsekvenser dette kan få for forholdet mellom deltakernes utdanningsløp og ledelsespraksis. Jeg vil her forsøke å belyse dette gjennom fokus på koblinger mellom (formell) læring i utdanningskonteksten og (uformell) læring i profesjonskonteksten. Som grunnlag for

dette vil jeg først presisere mitt utgangspunkt når det gjelder forståelse av profesjonsbegrepet og sentrale trekk ved utdanningskonteksten.

Tradisjonell profesjonsforståelse beskriver profesjonene ut fra felles karakteristika som bl.a. samfunnsmessig monopol på et arbeidsområde, formell, teoribasert viten (basert på lang utdanning), etisk kodeks, egen profesjonskultur, selvregulering og autonomi. Denne forståelsen er utfordret av flere. Brante (1989) peker på at forskningen om profesjonene, i stedet for å ta utgangspunkt i spesielle yrkesgrupper, må ta utgangspunkt i deres materielle vilkår og samfunnets strukturering av deres praksis. I tråd med dette definerer Brante fire ulike profesjonstyper, der ”(velferds)statens profesjoner” framheves som serviceorganer for i hovedsak offentlige virksomheter. Helse- og sosialarbeidere og lærere er sentrale eksempler innenfor denne profesjonstypen. Som følge av sin avhengighet av virksomheten til offentlig sektor har disse profesjonsgruppene utviklet en verdibase og egeninteresse knyttet til bevaring av velferdsstaten. Brante peker også på at disse profesjonene ikke bare erverver sin kompetanse gjennom utdanning, men i høy grad gjennom deltakelse i profesjonens praksis.

I tråd med dette velger jeg her å ta utgangspunkt i en praksissituert, kontekstrelatert profesjonsforståelse (Nygren, 2004). Ut fra en slik forståelse vil lærerprofesjonen utvikles gjennom profesjonsmedlemmenes deltakelse i et praksisfelt som rammes inn både av samfunnets ”mandat”, elevene/-foreldrenes behov og forventninger og de kontekstelementene som inngår i det vi grovt sett kan kalle ”skolekultur”. Av dette følger at profesjonsutøveren også kvalifiserer seg etter at den formelle utdanningsperioden (eksamen) er avsluttet, idet hun må delta i profesjonskontekstens arbeidsprosesser for å oppnå legitim status som ”profesjonell” (Lave og Wenger, 1991, Dale, 1999), eller oppnå ”autorisasjon”, som Nygren (2004) sier. Uten å ta stilling til når slik autorisasjon oppnås (hvor lenge skal man delta i konteksten?), anser jeg likevel dette perspektivet som velegnet for å belyse forholdet mellom tilegnede kvalifikasjoner og den konteksten der kvalifikasjonene skal tas i bruk. For profesjonsledere må man anta at dette gjelder i enda sterkere grad, både fordi deltakelse i profesjonskonteksten ofte anses som en forutsetning for å få lederansvar, og fordi de fleste

lederne, særlig i skolen, går inn i lederfunksjon uten formell lederutdanning fra utdanningssystemet.³

Utdanningsinstitusjonenes kvalifiseringsarbeid er preget av deres organisatoriske atskillelse fra de arenaene der kvalifikasjonene skal brukes og av dyptgripende tradisjoner knyttet til innhold og form. Fremdeles vil en overveiende del av utdanningstilbud også for ledere legge til grunn et skolastisk paradigme for utvelgelse av de kompetanser som anses relevante. Tilbudene baseres i stor grad på tradisjonell formidlingsideologi, der læring blir sett på som en individuell prosess, hvor reproduksjon av ferdig bearbeidet kunnskap formidlet fra et hode til et annet står i fokus (Wackerhausen, 1999, Moos, 2003). Læringssituasjonen er isolert fra den situasjonen kunnskapen er tenkt brukt i og læringsprosessens resultat, kunnskapen eller kompetansen som den lærende har tilegnet seg, sees på som abstrakt og allmenn, relativt upåvirket av den sammenheng læringen skjer i (Nygren, 2004). I den grad brukskonteksten er fokusert, skjer det på generelt grunnlag knyttet til temavalg, men uten direkte kobling mot utøvelse av praktisk lederskap. I beste fall blir praksisfeltet redusert til øvingsfelt for det som allerede er lært ved hjelp av undervisning innenfor utdanningskonteksten (Wackerhausen, 1999).

Overføringen av kompetansen mellom de to hovedkontekstene overlates som oftest til den enkelte deltaker i skolelederutdanningen. Å ”ta i bruk” allmenn og abstrakt kunnskap i en konkret handlingskontekst utfordrer henne både i forhold til skillet (forskjellen) mellom kontekstene og i forhold til selve overføringsprosessen. Denne utfordringen burde imidlertid også være et anliggende for utdanningstilbydere, både i sin alminnelighet og for de som tilbyr skolelederutdanning spesielt. Dette bringer fram flere spørsmål: Hva består skillene mellom utdanningskonteksten og profesjonskonteksten i? Gir denne forståelsen grunnlag for å bygge ned disse skillene, og er det i tilfelle mulig? Eller noe omformulert: Hva er betingelsene for overføring av kompetanse mellom utdanningskontekster og profesjonskontekster når det gjelder skoleledelse, og hvordan kan utdannings-

³ Tilegnelse av kvalifikasjoner som leder har til nå i stor grad skjedd utelukkende som en uformell kvalifiseringsprosess knyttet direkte opp mot praksiskonteksten. Nå er dette et forhold som betraktes som problematisk av ansvarlige myndigheter, siden det satses på skolelederutdanning i så stor grad. Spørsmålet er altså om forutsetningene er til stede for å lykkes med intensjonen om å oppnå bedre kvalitet i skolen gjennom lederutdanning.

tilbyderne forholde seg til disse betingelsene? Jeg vil i dette kapitlet følge opp dette spørsmålet i lys av prosjektet ”Grenseløst fellesskap eller to verdener”.⁴

Det omtalte skillet mellom utdanningssfæren og praksissfæren har de siste tiårene vært gjenstand for økende oppmerksomhet (Illeris, 2000, Tiller, 1999, 2004, Nielsen og Kvale, 1999), både teoretisk og gjennom alternative modeller for utdanning rettet mot ulike profesjonsfelt. I bunnen ligger tendenser til en dreining i synet på kunnskap og læring. Opp mot tradisjonell kognitivistisk læringsforståelse framholdes kunnskapssyn som tar utgangspunkt i praksis og handling og fokuserer læringsprosessen som noe som er situert i en sosial kontekst (Lave og Wenger, 1991, Lave, 1993, Nygren, 2004).

Jeg vil i tråd med dette i fortsettelsen legge til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring som i bunnen bygger på Vygotsky (1978) og Leontjev (1983). Denne tilnærmingen, som delvis kan føres helt tilbake til 30-årene, har vokst fram gjennom empiriske studier basert på deres læringsforståelse og beslektede teoretiske bidrag basert på litt ulike kunnskapsteoretiske perspektiver (Illeris, 1999, Säljö, 2000). Felles for alle bidragene, som delvis har ulike tilnærminger og fokus, er forståelsen av læring som ”handlinger og aktiviteter som er vevd inn i en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst og endring og nyskaping i samspill mellom individer og omgivelser.” (Ludvigsen & Hoel, 2002, s. 19).

Et slikt læringssyn avspeiles i ulike modeller for profesjonsutdanning, der særlig organisering av praksisopplæringen er viet ny interesse. Stikkord her er bl.a. deltakelse i praksis, praksisbasert kunnskap, problembasert læring (PBL), mesterlære, taus kunnskap, læring i daglig arbeid og aksjonslæring.

Bestrebelsene på å få til alternative modeller innebærer også en fare for at pendelen svinger til den andre ytterkanten, i retning av ensidig vekt på praksisnær kunnskap og underkjenning av institusjonsbasert læring og kunnskap (Jensen, 1999). Denne tendensen, der arbeidsplassen utropes til den viktigste læringsarenaen, er kommet til uttrykk på flere plan, også i mer offisiell sammenheng (NOU 1997:25). Denne utviklingen gir grunnlag for ytterligere analyse av forholdet mellom de to sfærene, både generelt og i forhold til skolelederutdanning spesielt.

⁴ I fortsettelsen vil jeg referere til dette som ”Grenseløst fellesskap” eller bare som ”prosjektet”.

Slike alternative utdanningsmodeller forutsetter gjerne tettere organisatorisk kobling mellom utdanningskontekst og profesjonskontekst. Utdanningsinstitusjonenes rammebetingelser og mandat skaper ofte begrensninger for hvor langt det er mulig å gå med tanke på integrering av de to sfærene. Bortsett fra at de har svært begrensede muligheter med tanke på å legge føringer for virksomheten i arbeidslivet, har de også struktur, organisering, rutiner og kultur som avspeiler ideologien bak tradisjonell kunnskapsformidling situert i enkeltindividers hoder framfor læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap. Integrering mellom utdanningssfæren og praksis-sfæren vil kreve brudd med denne tradisjonen og konkret samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og involverte arbeidsorganisasjoner.

Ledelse og innovasjon i skoler

Evaluering er en grunnleggende basis for innovasjoner, og disse prosessene må derfor sees i sammenheng. Utgangspunktet for dette prosjektet var, som påpekt, behovet for endring av skolenes praksis. I tillegg til et generelt ”krav i tiden” om tilpassing til stadig endrede omgivelser, refererer dette særlig til endrede organisatoriske rammebetingelser, lokal desentralisering og større, til dels motsetningsfylte krav til kvalitet i skolen. Skolelederens rolle som profesjonsleder blir som følge av dette endret og i seg selv mer sentral, idet større fokus rettes mot interne utviklingsprosesser, grenseregulering mot omgivelsene og hvilke ”resultater” skolen kan oppnå (Moos, 2002a, Moos, 2002b). Denne utviklingen understreker behovet for å styrke evaluerings- og innovasjonsarbeid som sentrale kompetanser for skoleledere.

Skolelederens utfordring er på den ene side å håndtere et akselererende endringstempo i og omkring skolen, samtidig som hun skal lede virksomheten slik at ønskede endringer oppnås. Dette stiller krav i forhold til forståelse både for den grunnleggende dynamikken som skaper endringer og former skolen som institusjon og organisasjon og for handlingsbetingelser knyttet til konkret innovasjonsarbeid (Grøterud og Nilsen, 2001, Berg, 2003). Dette innebærer fokus på sammenhengen mellom endringsprosessene i og rundt egen skole og betingelsene og mulighetene for å oppnå tilsiktet utvikling.

Det finns som kjent utallige varianter av endringsstrategier, også knyttet til skoleverket, fra individrettet lederopplæring på den ene side til store,

strukturelle omlegginger på den annen side. De ulike tilnærmingene reflekterer dels ulike syn på betingelser for endring og utvikling av organisasjoner generelt og skoler spesielt, og dels ulike behov ved den aktuelle skole i konkrete sammenhenger. Som det går fram foran, baserte dette prosjektet seg på den forståelse at ledelsesutvikling i tillegg til kvalifisering av skoleledere også må medvirke til å utvikle skolen som organisasjon og samspillet i organisasjonen (Holand og Næss, 2000). Slik sett kan prosjektet sees på som et forsøk på å bidra både til utvikling av relevant kompetanse for deltakende skoleledere og å bidra direkte til innovasjoner i de skolene som var involvert. Prosjektet forutsatte altså sammenheng mellom skolelederes utvikling og (deres) skolars utvikling. Spørsmålet var hvilke forutsetninger som må ligge til rette for at et ledelsesutviklingsprogram skal bidra til endring av skolenes praksis.

Realisering av innovasjonsintensjoner avhenger av flere faktorer knyttet til kompetanse, organisasjonskultur og rammebetingelser. I tillegg til de ulike kompetanser som er relevante for ledelse av skolen som virksomhet, er det også en lederkompetanse i seg selv å kunne omsette denne på en slik måte at lederkompetanse utvikles hos alle medarbeiderne. Dette innebærer at lederen må ha handlingskompetanse knyttet til aktivisering av medarbeiderne i felles kritisk vurdering av egen virksomhet og oppfølgende utvikling, gjennomføring og vurdering av innovasjonstiltak. Ved siden av at dette krever innsikt i betingelser for slikt innovasjonsarbeid, blir relasjonen mellom lederen og hennes handlingsarena, inklusive medarbeiderne, sentral. For dette prosjektet har dette vært grunnleggende, i den forstand at det har hatt som målsetting å utvikle slik innsikt hos skolelederne og utstyre dem med ”verktøy” for samhandling og skoleutvikling og kritisk vurdere bruken av slike. På den annen side har prosjektet til en viss grad avgrenset seg fra intervensjon i deltakernes skoler. I dette ligger at prosjektet ikke fulgte opp den konkrete aktiviteten på skolene. Dette var ledernes eget ansvar. Imidlertid var prosjektet preget av til dels klare normative innslag, som bl.a. kom til uttrykk gjennom de presenterte verktøyene som skolelederne i utgangspunktet sto fritt til å benytte.⁵ I tillegg ble det lagt avgrensede, men konkrete føringer for oppfølging på skolene for det gjensidige evalueringsarbeidet mellom partnerskolene.

⁵ Noen få av disse besluttet deltakerne i fellesskap at alle skulle følge opp på egne skoler, med påfølgende felles bearbeiding på samling.

Ledernes daglige arenaer ble likevel bare indirekte prosjektets arena. Prosjektets overordnede perspektiv (utvikling av og samspillet i skoleorganisasjonen og vurdering av dette) forutsatte at skolelederne selv var i stand til å omsette sin innsikt og forståelse til praktisk handling med tanke på ønsket utvikling. I tråd med diskusjonen om reflekterende ledelse (jfr. kapittel 1) var det prosjektets intensjon at dette ikke burde skje som overføring av lederens fornuft til medarbeiderne, men som en felles, relasjonell læringsprosess⁶, der ny mening dannes som følge av meningsbrytning og dialog.

Praksisfellesskap

Prosjektets intensjon om å koble utdanningskonteksten og profesjonskonteksten nærmere sammen i prosjektperioden ble forsøkt ivaretatt bl.a. gjennom etablering av ulike grupperinger og koblinger mellom eksisterende arenaer. Hensikten med dette var å lette kompetanseoverføringen mellom de to kontekstene. Etienne Wenger har i sin bok "Communities of practice" (Wenger 1998) utviklet en modell for analyse av læring innenfor avgrensede kontekster (praksisfellesskap) og forbindelsen mellom dem. Jeg vil i fortsettelsen drøfte forholdet mellom de to hovedkontekstene i lys av denne modellen. Selv om Wengers framstilling om praksisfellesskap må anses som kjent blant fagfolk, vil jeg likevel underveis trekke fram noen av hovedtrekkene i Wengers modell som grunnlag for drøftingen. Senere vil jeg også dra inn andre teoribidrag.

Modellen kan føres tilbake til Lave og Wengers bok om situert læring (Lave og Wenger, 1991). Fokus blir rettet mot læring som deltakelse i og mestring av aktiviteter, handlinger, refleksjoner og diskurs innenfor praksisfellesskapet og mot forholdet mellom de ulike praksisfellesskap individet deltar i. Jeg vil nedenfor først kort omtale noen hovedtrekk ved modellen, før jeg i lys av dette identifiserer og drøfter forholdet mellom sentrale praksisfellesskap i prosjektet.

Wenger og Lave's framstillinger representerer en del av en tiltagende reaksjon på kognisjonsforskningens dominans når det gjelder å forstå læring (Dreier,1999, Ludvigsen og Hoel, 2002, Nygren, 2004). Som en kontrast til

⁶ Det er forfatterens synspunkt at det i begrepet "felles, relasjonell læringsprosess" også inngår motsetninger og asymmetri, som anses som nødvendig for å få til reelle læringsprosesser.

den kognitivisistiske tradisjonens vektlegging av reproduksjon av kunnskap, individfokus (der læring er et prosjekt isolert til individet) og allmenn, abstrakt kunnskap, fokuserer den situerte læringstradisjonen den situerte, konkrete sosiale konteksten den lærende deltar i. Læringsprosessen og resultatene av denne må forstås som noe som er tilknyttet de sosiale og kulturelle rammer den foregår i. Den er altså mer eller mindre kontekstspesifikk. Den lærende sees som et aktivt subjekt som utvikler sin kompetanse gjennom *deltakelse* i en eller annen form for sosialt fellesskap og gjennom denne påvirker utviklingen av dette fellesskapet. All læring kan altså slik sett forstås som (resultatet av) en sosial (kollektiv) prosess, også den som tilsynelatende foregår individuelt. Dette fordi individet hele tiden forholder seg til kollektivt skapte materielle og sosiale strukturer (for eksempel en bok). Læring skjer altså i, eller i forhold til, en eller annen form for *fellesskap*, eller *praksisfellesskap*.

Både med tanke på profesjonsutdanning generelt og prosjektet ”Grenseløst fellesskap” spesielt innebærer dette at overføring av kompetanse mellom kontekster ikke er uproblematisk. Jo større forskjellen er mellom kontekstene, jo vanskeligere vil overføringen være. Jeg vil senere komme tilbake til hvordan Wenger og andre vurderer dette. I denne omgang går vi tilbake til prosjektet. Wengers modell synes å fange opp sentrale elementer i strukturen for prosjektet, bl.a. gjennom koblinger mellom de ulike arenaene (praksisfellesskap) skolelederne deltok i og intensjonen om at dette også skulle føre til overføring av læring mellom disse.

I forhold til prosjektet kan vi forenklet skille mellom tre nivåer av praksisfellesskap som skolelederne var potensielle medlemmer av gjennom prosjektperioden, her benevnt som primære, sekundære og tertiære praksisfellesskap. Graderingen er gjort ut fra styrken i tilknytningsform mellom skolelederen og hennes daglige funksjon som leder, vurdert både ut fra forpliktelse, nærhet (i tid og rom) og lojalitetskrav⁷. Ut fra et slikt profesjonsperspektiv vil de primære praksisfellesskapene (PF) være:

PF1: Pedagogisk personale ved egen skole

Dette er tydelig avgrenset. Skolelederen inngår her som en sentral aktør i et pedagogisk praksisfellesskap.

⁷ Det er viktig å understreke at dette er forsøkt sett ut fra skolelederens daglige perspektiv. Sett fra prosjektets perspektiv ville nok nivådelingen blitt annerledes.

PF2: Ledergruppa ved egen skole

Dette er oftest en liten gruppe, men kan på mange måter være like sentral. Vi forutsetter her at skolene har en størrelse som tilsier at en ledergruppe finnes. Ved små skoler vil ikke dette praksisfellesskapet være relevant.

Skolelederes formelle status og vanligste uformelle posisjon tilsier at disse må antas å være skoleledernes *primære* praksisfellesskaper. Skolelederen deltar også i profesjonsbaserte fora utenfor egen skole som normalt ikke vil oppleves så ”tett på” til daglig. Disse kan betegnes som *sekundære* praksisfellesskap:

PF3: Kommuneledelsen og skolelederen

Dette refererer til skolelederens formelle relasjon til sin arbeidsgiver, ofte representert ved skoleforvaltningen i kommunen. Styrken og arten av de interne relasjonene i dette praksisfellesskapet vil variere og i noen sammenhenger være motsetningsfylt i forhold til de to første.

PF4: Skoleledergruppa i kommunen/regionen

Skoleledere innenfor samme forvaltningsområde/region vil ofte ha felles arenaer av mer eller mindre formell art. Disse kan ha ulik karakter, fra å være supplement til PF3 til å være et fag- og interesseorgan for skoleledere.

Kategoriseringen av PF3 og PF4 som sekundære fellesskap er ikke entydig. Så vel økonomiske rammeforhold som andre situasjonsbestemte forhold kan i noen sammenhenger knytte skolelederens lojalitet nærmere til disse praksisfellesskapene enn egen skole.

Skoleledernes deltakelse i prosjektet var av temporær og ikke-kontinuerlig karakter og må derfor sies å representere en tertiær gruppering av praksisfellesskap, selv om heller ikke dette er entydig. Vi kan også i denne forbindelse snakke om to typer fellesskap:

PF5: Prosjektsamlinger for deltakerne fra samme land

Disse foregikk 3–4 ganger pr. år over en periode på 2 ½ år. Dette representerte fellesarenaen for alle prosjektdeltakerne fra samme land.

PF6: Partnerskoler

Dette var små enheter som besto av lederne fra en norsk og en dansk skole (eller deltakere fra kommunale forvaltningsnivåer i de to land)

som gjennom prosjektet evaluerte hverandre. Selv om dette praksisfellesskapet bare hadde to fysiske møter (over flere dager), hadde de et definert forhold til hverandre knyttet til systematisk utveksling av informasjon, rapporter og tilbakemeldinger. Dette praksisfellesskapet sto i en spesiell posisjon fordi det egentlig var en midlertidig sammenslåing av to av de primære praksisfellesskapene (PF2: Ledergruppa ved egen skole). Jeg oppfatter det likevel som tertiært, siden det var en ”prosjektkonstruksjon” av temporær karakter.

Prosjektets fokus var rettet mot skoleledernes daglige praksisfelt, altså de primære praksisfellesskapene. De øvrige praksisfellesskapene kan i prinsippet betraktes som fellesskap for å bidra til kvalitetsutvikling i de primære fellesskapene. De tertiære fellesskapene representerte prosjektets faglig baserte handlingsfokus inn mot de primære fellesskapene. De sekundære fellesskapene utgjorde i større grad organisatoriske rammer som kunne representere både muligheter og barrierer i forhold til utvikling av primærfellesskapene. Derfor var det også viktig for prosjektet at personer fra forvaltningsnivået deltok gjennom hele prosjektperioden.

Grunnlaget for Wengers modell ligger i hans ”social theory of learning”, som vektlegger læring som en sentral, kompleks prosess, underlagt et sosialt perspektiv. Han illustrerer dette skjematisk ved å knytte læring til de fire hovedkomponentene mening, praksis, sosiale fellesskap og identitet (se fig. 1).⁸

Wenger ser den analytiske styrken i begrepet praksisfellesskap i at det integrerer alle disse komponentene:

”... when I use the concept of ”community of practice” in the title of this book, I really use it as a point of entry into a broader conceptual framework of which it is a constitutive element. The analytical power of the concept lies precisely in that it integrates the components of Figure 0.1 while referring to a familiar experience.” (Ibid., s. 5 f.)

⁸ En kort utdyping av hva som ligger i disse komponentene vil være: *Mening* viser til personlig utviklede eller kollektivt konstruerte meninger og forholdet mellom disse. *Praksis* refererer til felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som opprettholder grunnlag for handling. *Sosiale fellesskap* betegner de sosiale former som danner rammer for at aktiviteter kan verdsettes og deltakelse anerkjennes som kompetanse. *Identitet* sees på som skapt av læring og utviklingshistorier innenfor fellesskapenes rammer. Komponentene er gjensidig forbundet med hverandre. For nærmere omtale henvises til kilden.

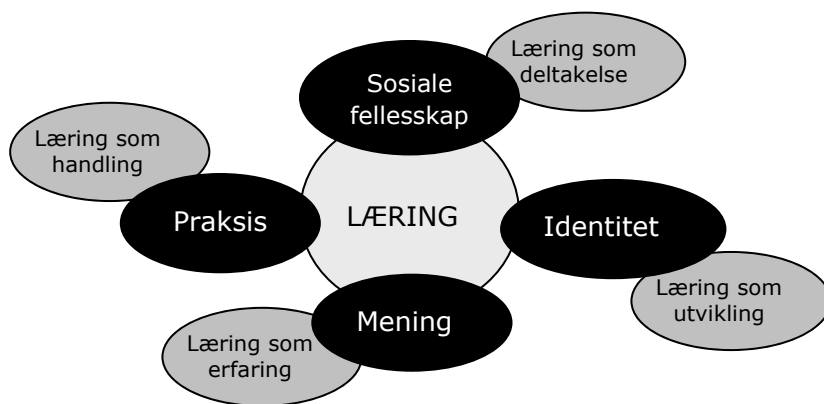


Fig. 1. Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger 1998, s. 5, Figure 0.1).

For Wenger er det grunnleggende at læring skjer i alle sammenhenger og derfor ikke kan isoleres som en egen aktivitet. Teorien vi her har referert til, fokuserer da også felles elementer i de sosiale settinger vi stort sett befinner oss i som mennesker gjennom hele livet:

“We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time....In fact communities of practice are everywhere.”(Ibid., s. 6.)

De ulike praksisfellesskapene som et individ deltar i, bidrar komplementært til individets læring, mens deltakerne i et praksisfellesskap bidrar komplementært til utvikling av dette. Ett praksisfellesskap kan slik sett sees på som et møte mellom flere praksisfellesskap, idet den enkelte ”bærer med seg” (det lærte fra) de andre praksisfellesskapene hun deltar i. Hvordan dette skjer, er imidlertid et komplisert spørsmål, men avgjørende i forhold til å forstå hva som ligger i læringstransfer.

Skoleledernes forhold til de 6 praksisfellesskapene kan undersøkes på flere måter i lys av Wengers modell. Her skal jeg trekke fram tre perspektiv som er knyttet til komponentene i modellen.

A. *Det enkelte praksisfellesskaps særtrekk kan vurderes generelt med tanke på hvordan det kan prege deltakerne.* Her vil karakteristika knyttet til hver av komponentene (jfr. fig. 1) være av betydning. Mest aktuelt i vår sammenheng

vil det da være å se nærmere på komponentenes relevans i forhold til skoleledernes oppgaver og mål og i forhold til prosjektets fokus. I tillegg vil styrken i integrasjonen mellom komponentene si noe om praksisfellesskapets styrke i seg selv. Her vil ofte tidsfaktoren, rutiner og organisering ha betydning. Ut fra dette må det antas at nyetablerte og midlertidige praksisfellesskap vil prege deltakerne mindre, noe som i seg selv gir grunnlag for å benevne de to praksisfellesskapene som er tilknyttet prosjektet som tertiære praksisfellesskap.

- B. *Forholdet mellom den enkelte skoleleder og praksisfellesskapene har i seg selv betydning for den enkelte persons læring.* Wenger vier mye oppmerksomhet til problematikken rundt ”legitim perifer deltakelse”, som indikerer at en deltaker i et praksisfellesskap gradvis beveger seg fra en perifer til en sentral posisjon i fellesskapet og at det er viktig at deltakeren får lov til å starte i en perifer posisjon (Lave og Wenger, 1991). Dette perspektivet vil ikke bli fulgt opp her fordi de fleste skolelederne i prosjektet i utgangspunktet hadde en sentral eller etablert posisjon i de primære og sekundære praksisfellesskapene. Når det gjelder de tertiære fellesskapene, stilte skolelederne i utgangspunktet likt, idet alle kom inn omtrent samtidig.⁹

Sett fra prosjektets side er det likevel av interesse at den enkelte skoleleders forhold til de tertiære praksisfellesskapene var påvirket av deres ”forhistorie”. Dreier peker på at den enkeltes relasjonen til et praksisfellesskap også bestemmes av den enkeltes personlige deltakerbane, som kan beskrives som en persons sammensetning av deltakelse i ulike praksisfellesskap (Dreier 1999). En person vil alltid ta stilling til sin delaktighet i en kontekst ut fra foreliggende muligheter og behov med bakgrunn i egen deltakerbane. Som skoleledere må vi anta at deltakerne i prosjektet var preget av sin deltakelse i det vi her har omtalt som de primære praksisfellesskapene, både fordi de som ledere sto i et spesielt forhold til dem og fordi prosjektets fokus var rettet mot disse praksisfellesskapene.

Mål, oppgaver og arbeidsformer for prosjektfellesskapene (de tertiære) var mer avgrenset og entydig rettet mot læring og kompetanseutvikling innenfor fagtemaene skolevurdering og skoleutvikling. For de

⁹ Dette gjelder ikke i samme grad for nytilsatte skoleledere og for noen få personer som kom med i prosjektet etter oppstart. Men dette representerer unntak i vår sammenheng.

skolelederne som kom fra skoler (primære praksisfellesskap) hvor dette sto i fokus, kan man derfor anta at de tertiære fellesskapene innbød til større delaktighet enn for de som opplevde stor avstand i karakteristika mellom de primære og de tertiære fellesskapene. Ut fra dette kan vi anta at skolelederne på bakgrunn av sin tidligere deltakerbane ville oppleve prosjektets praksisfellesskap på ulike måter.

- C. *Relasjonene mellom praksisfellesskapene har særlig interesse med tanke på overføring av kompetanse mellom dem.* Disse vil preges både av forholdet den enkelte hadde til praksisfellesskapene (perspektiv B) og de konkrete grep som ble gjort for å koble praksisfellesskapene til hverandre. Dette tas opp som eget tema senere.

Praksisfellesskapenes karakteristika og integrasjonen mellom dem kan konkretiseres ved hjelp av tre dimensjoner Wenger mener bidrar til å binde sammen praksis og fellesskap. Han benevner disse *gjensidig involvering, felles oppgaver* og *delt handlingsrepertoar*. De tre dimensjonene, som påvirker hverandre gjensidig, kan anvendes som grunnlag for å identifisere kjennetegn ved et praksisfellesskap og analysere styrke og retning i fellesskapet.

Gjensidig involvering

Denne dimensjonen kjennetegnes ifølge Wenger av faktorer som medlemskap, kompetansebidrag og relasjoner.

Et fellesskaps funksjon er i stor grad avhengig av komplementære og overlappende bidrag på kompetanseområdet og av relasjonselementer som maktforhold, avhengighet, allianser og tillit/mistillit. Normalt vil de sterkeste bindingene knyttet til dimensjonen ”gjensidig involvering” finnes i det vi foran har omtalt som primære praksisfellesskap. Denne dimensjonen kan gi viktige bidrag til å forklare en skoles måte å fungere på, og lederens utfordringer ligger i å finne en dynamisk balanse mellom disse elementene. På samme måte som en konkretisering av disse elementene kan si noe om de enkelte skolene i prosjektet, kan de også bidra til å beskrive forskjeller mellom dem.

Vi har ikke innhentet datamateriale med sikte på en detaljert kartlegging av dette, men skolerapportene, evalueringsrapportene og spørreskjemaene gir klare antydninger om forskjeller mellom skolene. Skillelinjene går særlig på

to beslektede forhold, kompetansestruktur og samhandlingsberedskap. En type skoler har vektlagt tradisjonell skolefaglig kompetanse knyttet til vektlegging av ”daglig drift”. Disse knytter samarbeidsoppgaver og –strukturer opp mot dette. En annen type skoler har i stor grad fokusert utviklingsarbeid og bygd opp til dels omfattende kompetanse innen dette feltet. På tilsvarende måte er samarbeidsstrukturen her ofte knyttet til prosesspregede oppgaver og prosjekt. Dette skillet innebærer også til dels store forskjeller mellom skolene med tanke på endringsberedskap. Det må understrekes at skolene samlet ikke kan deles i to grupper med det ene eller andre kjennetegn, men at dette representerer en tendens. Det var også flere skoler som kan plasseres mellom ytterpunktene. Noen av disse så ut til å mestre kombinasjonen av daglig drift og innovasjonsarbeid på en bra måte.

Siden prosjektets fokus var rettet mot evaluering med tanke på kvalitetsutvikling, betyr dette at de enkelte skolelederne opplevde forskjellig grad av samsvar mellom egen skole og prosjektet når det gjelder elementene knyttet til denne dimensjonen.

Felles oppgaver

Dimensjonen ”felles oppgaver” knyttes av Wenger opp mot et felles framforhandlet oppdrag og oppdragets kontekst og gjensidig ansvarlighet overfor oppdraget.

Det er lett å se denne dimensjonens relevans for de primære praksisfelleskapene. For den enkelte skole gjelder relativt sterke nasjonale føringer som rammer for dette (det ”nasjonale oppdraget” er dog noe forskjellig i de to landene), men det gis også i stor grad rom for prioritering av oppgaver på regionalt og lokalt nivå. I prosjektet kom det klart fram gjennom skolenes egenrapportering og fokusering av evalueringstemaer at det var til dels store forskjeller både med hensyn til prioriteringer og fokus på ”hva man vil oppnå”. ”Gjensidig ansvarlighet overfor oppdraget” refererer til kollektiv bevissthet om hvordan den enkelte profesjonsutøver og praksisfelleskapet som helhet bidrar i forhold til oppdraget. Her viser evalueringsrapportene og intervjuene også kontekstspesifikke ulikheter, idet noen skoler i stor grad begrenset seg til å fokusere det ”nasjonale oppdraget”, mens andre la stor vekt på lokalt definerte satsingsområder og felles forståelse i kollegiet av hvordan disse skulle følges opp.

Prosjektoppdraget, slik det var definert i prosjektprogrammet, ble kanalisert direkte inn mot de tertiære praksisfellesskapene, som var direkte knyttet til prosjektet. Her var prosjektlederne pådrivere, og det ble lagt stor vekt på felles bevisstgjøring både av overordnede mål og prioriteringer. I den gjensidige evalueringen mellom partnerskolene var nettopp felles framforhandling av oppdrag og bevisstgjøring om rollefordeling særskilt fokusert, bl.a. ved at partnerskolene i fellesskap skulle utarbeide en kontrakt som evalueringsgrunnlag. At dette ikke var like lett å følge opp, illustreres i en av de danske prosjektledernes notatutdrag etter å ha fulgt evalueringsprosessen (forberedelsene, besøket og rapporteringen). Til tross for sterkt fokus på betydningen av dette og hvordan det kunne gjøres, forble felles framforhandlet oppdrag og gjensidig ansvarlighet uklart:

"Generelt er det et indtrykk at grundlaget for de kritiske venners besøk ikke var selvvurderinger på de norske skoler, men i nogle tilfælde formulerede fokusområder i nogle tilfælde stort-set-ikke-formulerede fokusområder.

Det er et problem, at så mange fokusområder er meldt meget generelt ud. Det gør observationerne vanskelige (hvad er det faktisk man skal kigge/hytte efter?). Hvor man i forberedelserne har forhandlet sig frem til konkretiseringer/detaljeringer ser det ud til at gå bedre.

Det er et indtryk at såvel norske som danske skoleledere er blevet bedre til at skelne mellem beskrivelse og vurdering."

Fig. 2. Utdrag fra notat fra dansk prosjektleder etter evalueringsbesøk ved norske skoler

Delt handlingsrepertoar

Denne dimensjonen refererer til felles historie og repertoar som en ressurs for forhandling om mening og utvikling av ny mening (historier, artefakter, begivenheter, diskurser, konsepter osv.).

Delt handlingsrepertoar kan knyttes til organisasjonskulturen ved den enkelte skole, som både er influert av "den allmenne skolekultur" og har kontekstspesifikke trekk. Her møter vi på mange av de faktorene som er "fremmede" og "hemmende" i organisasjoner og som er mer eller mindre skjult. Konkrete observasjoner, analyser og handlinger knyttet til denne dimensjonen er et viktig grunnlag i forhold til lederes intensjoner med tanke på å nå mål, spesielt når det gjelder innovasjonsarbeid. Denne dimensjonen har slik sett mange berøringspunkter med dimensjonen "gjensidig involvering".

I prosjektet var dette et sentralt tema i felles faglige drøftinger på samlingene. Erfaringer fra primærfellesskapene ble på denne måten brakt inn for felles bearbeiding i tertiærfellesskapet. Hensikten var gjennom deling av erfaringer å utvikle bevissthet om disse elementenes plass i egne skoler, som igjen kunne danne grunnlag for handling. I forhold til samlingene som tertiært praksisfellesskap tjente dette som bidrag til utvikling av et eget handlingsrepertoar for dette fellesskapet. Selv om kort felles historie burde indikere klare begrensninger når det gjelder utvikling av dette, var selve fokuset på dette såpass sterkt på samlingene at dette til en viss grad ble kompensert. Denne dimensjonen kan også knyttes til prosjektets vektlegging av verktøy og metoder for skolevurdering og skoleutvikling (artefakter og konsepter). Det var meningen at skolelederne skulle benytte disse i eget arbeid og dermed dra dem inn som deler av skolefellesskapets handlingsrepertoar. Vi vil drøfte dette nærmere i neste hovedavsnitt.

Innholdet i handlingsrepertoaret som ble forsøkt bygget opp var naturlig nok sterkt knyttet til evaluerings- og innovasjonsarbeid, siden dette sto så sentralt i hele prosjektet. Dermed ble innholdet i prosjektets ”delte handlingsrepertoar” støttet opp av innholdet i ”felles oppgaver” og ”gjensidig involvering”.

Praksis og fellesskap

Skoleledernes utfordringer som institusjonsledere og deltakere i prosjektet kan som vi har vært inne på knyttes til forholdet mellom to sentrale arbeidsområder for de primære praksisfellesskapene: Det ene er *skolens (tradisjonsbaserte) drift*, der felles oppgaver basert på etablerte samhandlingsformer og aksepterte verdier står sentralt. Det andre er *skolens innovasjonsarbeid*, som refererer til skolens intensjoner om egen utvikling og det konkrete arbeidet med dette.

Betingelsene for å lykkes med utviklingsintensjonene vil avhenge av hvordan arbeidet med disse to områdene preger gjensidig involvering, felles oppgaver og delt handlingsrepertoar. Vårt materiale indikerer som nevnt at innovasjonsarbeidet ved noen av skolene var integrert i stor grad, mens det for andre ikke kunne karakteriseres som en felles oppgave, noe som avspeilet seg i liten grad av gjensidig involvering og et handlingsrepertoar som antyder at tradisjonell skoledrift, med ”god plass” for den individuelle lærerrollen, fremdeles hadde gode vilkår. Her var det bare et fåtall som

bidro med relevant kompetanse, og utviklingsarbeidet var atskilt fra driftsområdet. Det er tendenser i vårt materiale som indikerer at disse forskjellene også slår ut ved vurdering av prosjektets ”nytte” for den enkelte skole, i den forstand at skolelederne i skoler der innovasjonsarbeid i stor grad er integrert i skolens virksomhet opplevde prosjektet som mer nyttig. Da er vi tilbake til forholdet mellom de ulike praksisfellesskapene som skolelederne deltok i.

Læringstransfer og innovasjon

Det var prosjektets intensjon at skoleledernes deltakelse i de tertiære praksisfellesskapene (prosjektfellesskapene) skulle medføre en pådriverfunksjon i forhold til utvikling på skolene. Dette skulle skje ved at skolelederne brakte med seg kompetanser utviklet gjennom deltakelse i de felles kurssamlingene til egen skole. I tillegg var det meningen at denne overføringsprosessen skulle styrkes gjennom koblinger mot de øvrige praksisfellesskapene vi har omtalt:

- Forbindelsen mellom prosjekt og skole ble forsøkt styrket ved at alle medlemmene i ledergruppa ved mange skoler (PF2 – ofte bare to personer) deltok i fellessamlingene.
- Gjennom partnerskolene (PF6) ble det etablert et eget (tertiært) praksisfellesskap som skulle bidra direkte overfor de primære praksisfellesskapene.
- De sekundære praksisfellesskapene, skoleledergruppa i kommunen/-regionen (PF4) og skolelederens samarbeid med kommuneledelsen (PF3) vil ofte danne viktige premisser for skolenes utvikling. Derfor deltok kommuneledelsen, representert av skoleforvaltningen på samlingene. Hensikten var å bidra til at skoleforvaltningen fikk en støttende rolle i forhold til innovasjonsarbeidet på skolene. I Danmark var en stor del av medlemmene av den kommunale skoleledergruppa med på kurssamlingene, siden prosjektet var knyttet til bare én kommune, mens denne forbindelsen var mer varierende i Norge, fordi så mange kommuner var involvert. Det betyr at bare en del av den samlede skoleledergruppa i noen av de norske deltakerkommunen var med i prosjektet.

I Wengers språk er dette praksisbaserte forbindelser som kan analyseres ut fra former for forbindelse mellom de ulike praksisfellesskapene (Wenger, 1998). Han forstår ”framforhandling av mening” som det sentrale grunnlaget for disse forbindelsene og innfører to analytiske hovedbegrep, *deltakelse* (participation) og *tingliggjøring* (reification).

Deltakelse refererer til at en tar del i prosesser gjennom relasjoner til andre relevante aktører. Det innebærer altså både handling og tilknytning. Termen dekker et bredt spekter, fra livserfaring til konkret deltakelse i praksisfellesskap. ”It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging.” (Ibid., s. 56.) Wenger understreker at dette innebærer alle former for relasjoner, herunder samarbeid, konkurranse og konflikt. Et viktig poeng her er at *deltakelse* i den tradisjonen Wenger tilhører står sentralt i forståelsen av læring som prosess. Mens tradisjonell lærings-teori forstår læring som resultat av en *formidlingsprosess*, anser den sosio-kulturelle tradisjon læring som et resultat av individets aktive *deltakelse* i ulike virksomheter der mennesker direkte eller indirekte samspiller med hverandre (Dreier, 1999, Nygren 2004). Slik sett blir forbindelsen mellom de ulike praksisfellesskapene basert på deltakernes læring i praksisfellesskapene, overføring av læring *mellom* dem (transfer) og på dette grunnlag *videre utvikling* av dem (transformasjon). Transfer og transformasjon, og dermed forutsetninger for innovasjon, kan altså på denne måten sees i lys av deltakerbanene til de som er medlemmer av et praksisfellesskap.

Hver av skolelederne i prosjektet deltok i alle de 6 typene praksisfellesskap vi har omtalt foran. I tillegg deltok de selvsagt i en rekke andre praksisfellesskap. Slike multimedlemskap former deltakerbanen for den enkelte. Bare ett av de 6 praksisfellesskapene hadde alle skolelederne som deltakere, nemlig fellessamlingene.¹⁰ Flere av praksisfellesskapene hadde også medlemmer som ikke deltok i prosjektet. Her vil vi i diskusjonen om læringstransfer og innovasjon særlig fokusere forholdet mellom de to ”rene” prosjektfellesskapene (samlingene og partnerskolene) og praksisfellesskapene ved den enkelte skole som prosjektdeltakerne var en del av, altså forholdet mellom de tertiære og de primære fellesskapene.

¹⁰ I hovedsak gjelder dette skolelederne fra samme land. I forbindelse med de gjensidige evaluerings-besøkene var det også fellessamlinger for alle skolelederne i begge landene.

Tingliggjøring refererer hos Wenger i utgangspunktet til det som er eller kan omgjøres til konkrete produkt, men som ikke nødvendigvis er konkrete i absolutt forstand. Et abstrakt begrep som har sin klare betydning for de som benytter det kan for eksempel være et ”redskap” uten å være et konkret. Gjennom tingliggjøring gis våre erfaringer form ved at de konkretiseres som objekter (for eksempel dokumenter). Også begrepet tingliggjøring dekker et bredt spekter av prosesser som inkluderer bl.a. produksjon, representasjon, bruk, fortolking og endring. Termen refererer både til slike prosesser og deres produkter.

Jeg forstår tingliggjøring i lys av det sentrale *artefakt*-begrepet i kulturhistorisk teori/virksomhetsteori. Hovedpoenget her er at den menneskelige virksomhet plasserer individet i relasjon *både* til andre mennesker (den sosiale dimensjon) og menneskeskapt verktøy – artefakter – som bærer i seg den kulturen de er skapt i. Eksempler på slike artefakter er blyant og papir, bøker, undervisningsmetoder, evaluerings skjemaer, datamaskiner og dataprogrammer. Det utvikles stadig nye artefakter som resultat av virksomheten i ulike praksisfellesskap. I kulturhistorisk teori anses begrepet *medierende artefakt* som et nøkkelbegrep. Det refererer til at artefaktet formidler en aktuell relasjon. Når læreren for eksempel bruker en prøve som hjelpemiddel for å oppnå sine mål, påvirker dette verktøyet (artefaktet) relasjonen mellom læreren og elevene. Tilsvarende vil elevenes produksjon av svar på denne prøven gjøre det samme. På samme måte som *deltakelse* utgjør *artefakter* et sentralt element i læringsforståelsen innenfor denne tradisjonen, ved at artefaktene både bærer i seg akkumulert historisk og kulturell kunnskap og ved at de på en påvirkende måte formidler (medierer) relasjonene i og mellom praksisfellesskapene.¹¹

For Wenger er altså deltakelse og tingliggjøring basis for *forbindelsen mellom de ulike praksisfellesskapene*. Overføring mellom praksisfellesskapene gjennom deltakelse skjer ved at ”multimedlemmet” opptreer som en slags megler (broker) mellom dem, mens tilsvarende overføring knyttet til tingliggjøring er representert av grenseobjekter (boundary objects) som grunnlag for (mediering av) interaksjon mellom praksisfellesskapene.

¹¹ For mer utførlig drøfting av artefakt-begrepet henvises til bl.a. Vygotsky, 1978, Engeström, 1999, Sæljø, 2000 og Nygren, 2004.

Som antydnet tidligere, ble det fra prosjektledelsens side tatt i bruk en rekke konkrete hjelpemidler som skulle bidra både til å nå målene og til framdriften i prosjektet. I utgangspunktet var dette ferdig utviklede verktøy i form av for eksempel arbeidsmetoder og skjemaer. Gjennom systematisk, tilrettelagt bruk av disse ble det utviklet nye produkt, særlig i form av skriftlige rapporter, som igjen kunne danne grunnlag for prosesser i de primære praksisfellesskapene som kunne føre til endring av praksis. Her vil jeg særlig trekke fram de prosessene og produktene som ble utviklet i forbindelse med de gjensidige skolebesøkene mellom partnerskolene. Disse nye grenseobjektene, som var konkrete resultater av prosjektprosessen, bidro til kompetanseoverføring mellom prosjektfellesskapene og skolefellesskapene. På spørsmål om hva som var viktigst i prosjektet, ble dette trukket fram av mange av skolelederne i gruppeintervjuene i slutten av prosjektperioden. Eksempler på utsagn (om hva som var viktigst) var:

"Besøk til og fra og dialogen som fulgte med våre partnere og andre danske." (Norsk skoleleder).
"Den skriftliggjøringen vi har vært presset til har betydd aktiv læring". (Norsk skoleleder).
"Presset på rapportering har vært nyttig." (Norsk skoleleder).
"Danskene kom og satte ting på plass. Vi gjorde det samme for danskene. Dette har bidratt til å synliggjøre oss som ledere overfor lærerkollegiet." (Norsk skoleleder).
"Jeg tror også at det med skriftliggjøring har vært viktig for lederteamet ved den enkelte skole. Det å konkretisere sine egne refleksjoner og tenke konsekvenser." (Representant for kommunenivået i Norge).
"Tilbakemeldingene som skolene fikk fra de danske, som førte til endring av praksis." (Representant for kommunenivået i Norge).

Fig. 3. Skolelederes utsagn om viktige hjelpemidler/metoder i prosjektet

At tingliggjøring og deltakelse henger nøye sammen, ser vi av disse eksemplene. Verktøyene (grenseobjektene) hadde en medierende funksjon i forhold til relasjonen mellom medlemmene av praksisfellesskapene, de medierte deres deltakelse. Her gir vi ordet til noen av de danske skolelederne (også fra avsluttende gruppeintervju):

"Da vi i Norge, fikk lov til at gå ind i deres professionelle rum, der reflekterede man jo også på hvad man så, i forhold til egen skole. Da vi så fikk nordmændene på besøk bernerad, så kendte vi metoderne, og dem har vi haft meget gavn over. Vi fikk tid til at reflektere over nogle ting, som vi ellers ikke fikk tid til. Vi får en diskussion i ledelsen om hvad det egentlig er der sker. Samtidig får vi en undersøgelse, fra nogle som står uden for systemet, og det er en reel kommunikation. Det ville være en anden kommunikation hvis skolens ledelse spurgte....

Vi har fokus på nogle felter, og de giver os en metode til at satte ting igang og følge op på det. Det er utrolig vigtigt, at der kommer nogle fra et andet sted og hjælper os med at få øje på vores blinde pletter." (Dansk skoleleder).

"Projektet har allerede været katalysator for prosesser blandt de lærere, der var direkte involveret i nordmændenes besøk hos os, bl.a. igennem de spørjeskema som nordmændene hadde laget, som nok stilte andre spørsmål end vi ville have gjort." (Dansk skoleleder).

"Vi har stort udbytte af besøkene. Projektet har fået os til at reflektere, og ikke bare flygtigt. Det vi hele tiden går og bilder os selv ind er, at vi som ledere skal flytte nogle andre. Det der er en utfordring er at man nogle gange selv skal flyttes i forhold til den verdensoppfattelse, man selv hadde. Vi hadde bedt dem om at kigge på nogle af vore utviklingsprosjekter. Vi har set nogle nye farver i skoleutviklingsprismet som har været med til at flytte vort fokus." (Dansk skoleleder).

"Det har styrket samarbeidet i skoleledelsen. Vi har reflekteret over vore ledelsesmetoder med nordmændene, og det har givet os, både stoff til ettertanke og selvhverd, fordi at vi faktisk arbejder på et temmelig profesjonelt niveau. Der har været en bekræftelse." (Dansk skoleleder).

"Jeg sad hver aften i Norge, sammen med min danske kollega og forberedte mig til neste dag. Og det var da et utrolig viktig samarbeide, som jeg aldrig ville have fået hvis jeg hadde siddet hjemme på skolen." (Dansk skoleleder).

"Nogle ting ændrede vi straks vi kom hjem fra Norge: Dagsordenen til teamsamtalen skal ud så tidlig som muligt fordi spørsmålene i teamsamtalerne skal tage udgangspunkt i skolens indsatsområder og for at teamene hele tiden skal være opmærksomme på disse ting, så skal de vide at vi vil snakke om det i teamsamtalerne. Vi så i Norge nogle flotte eksempler på speciallæreres handleplaner til arbeidet med integrerede elever. Det var dem, der var ansvarlige for disse barns undervisning, for materialerne. Vi har indført specialundervisningsansvarlige lærere. Det har på det personlige plan givet meget at komme ud og se noget andet." (Dansk skoleleder).

Fig. 4. Skolelederens utsagn om deltakelse i praksisfellesskapene

Vi ser altså her spor av de fleste elementene Wenger trekker fram ved de to hoveddimensjonene i forbindelser mellom praksisfellesskap. *Deltakelse* konkretiseres som handlinger, diskusjoner, ”tenkning”, følelser og tilhørighet, og denne medieres gjennom *tingliggjøring*, konkretisert som produksjon, representasjon, bruk, fortolkning og evaluering.

Dersom vi ser på de prosjektdeltakende skolelederne som multimedlemmer, kan vi ut fra dette til en viss grad si at deres deltakelse i de tertiære fellesskapene ga dem en meglerfunksjon som bidro til utvikling av praksis ved egen skole. I datamaterialet finner vi også at deltakerne mener andre elementer som strukturen i prosjektet og tilegnelsen av aktuelt fagstoff hadde samme funksjon. Noen av de norske skolelederne uttrykte seg slik:

*"Systematikken i "Grenseløst" har vært med på å sortere egen lederrolle."
"Programmet har vært til hjelp for å ta egne valg. Mye av tidligere programmer har gått helt på siden av skolehverdagen. Forpliktelsen i "Grenseløst" har vært meget positiv."
"Teorien danner grunnlaget som vi ikke kan være foruten."
"Det har vært veldig bra å få teoretiske sorteringsverktøy."
"Det har betydd mye at vi hadde et norsk nettverk."*

Fig. 5. Skolelederes utsagn om (andre) viktige elementer i prosjektet.

Det er likevel noe usikkert om lærerne ved den enkelte skole ville "skrevet under" på skoleledernes egne utsagn om prosjektets betydning for dem som skoleledere. Spørreundersøkelsen blant lærerne et stykke ut i prosjektet viser delvis samsvar med skoleledernes oppfatninger, men her er flere usikkerhetsfaktorer. Også skolelederne selv gir uttrykk for noe ulike synspunkter på dette. Flere mener prosjektet burde hatt mer direkte oppfølging mot det pedagogiske personalet på den enkelte skole. Det synes likevel å være en klar felles oppfatning blant deltakerne om at prosjektet har fått konkrete konsekvenser for deres egen skolelederpraksis.

Som omtalt foran hadde prosjektet det utgangspunkt at evaluering er en viktig basis for skolenes eget innovasjonsarbeid. Videre var det viktig for prosjektet at det var skolene selv som definerte hva som skulle stå i fokus både med tanke på evaluering og innovasjonsarbeid. Selvsagt viste det seg at skolene var forskjellige og definerte sine behov ulikt. Disse forskjellene ser også ut til å slå ut når det gjelder overføring av kompetanse mellom prosjektfellesskapene og skolefellesskapene.

To interessante tendenser trer fram:

- Det skjedde størst overføring fra de tertiære fellesskapene til de primære fellesskapene ved de skolene som fra før hadde klart å integrere innovasjonsarbeid i sin virksomhet. Det er likevel ikke så lett å se at over-

føringen førte til stor grad av praksisendring. Snarere er det slik at overføringen bidro til å bekrefte og forsterke allerede igangsatte prosesser.

- Tilsvarende overføringer ved skoler uten slik ”innovasjonskultur” tenderte til å dreie seg om til dels avgrensede utviklingstiltak, som nærmest hadde karakter av endrede driftsrutiner. Her kunne man likevel spore klare endringer i praksis, selv om de var noe mer beskjedne i formen.

Kort sagt synes det som om skoler med innovasjonskultur gjennom deltakelse i prosjektet fikk forsterket det de var i gang med og ikke opplevde behov for store praksisendringer, mens skoler uten slik kultur i utgangspunktet fikk inspirasjon gjennom prosjektet til endring av praksis, men disse ble i første omgang av mer begrenset omfang, jfr. fig. 6 og fig. 7.

En norsk skoleleder som kom fra en skole som hadde arbeidet mye med utviklingsarbeid uttrykte det kort og greit:

”Prosjektet har styrket allerede igangsatte prosesser ved vår skole”.

En norsk kollega fra en skole med klart dokumentert innovasjonskultur sa det slik:

”Prosjektet har i seg selv ikke gitt oss grunnlag for å revurdere de prosessene vi er i gang med. Tvert imot har det gitt oss trygghet for at vi er på rett vei.”

En dansk skoleleder på en skole som i egenrapportering og ellers dokumenterer stor grad av innovasjonskultur sier:

”Vort ledelsesteam har fået et uvurderligt løft. Vi har igennem disse år haft et ledelsesprojekt som i første omgang ikke direkte handlede om noget på skolen. Men som vi hurtigt fandt ud af indirekte betød noget for skolen og som nu senere direkte kommer til at betyde noget. På to niveauer har projektet haft en kolossal betydning. Det har betydet at vi tre i ledelsen i dag er et team, som vi ikke ville have været uden alle disse fælles oplevelser og referencerammer, disse fælles billeder der dukker op på skærmen. Denne enhed har betydning for vor daglige praksis. Dernæst: Forholdet mellem struktur og indhold.”

Fig. 6. Utsagn om prosjektets ”nytte” fra skoleledere i skoler med dokumentert erfaring med innovasjonsarbeid.

Vender vi tilbake til Wenger, vil disse forskjellene mellom skolene kunne forklares ved at meglerfunksjonen bare for noen av skolelederne ble støttet opp av tingliggjøringsfunksjonen. Det felles handlingsrepertoaret utviklet i fellessamlingene vil til en viss grad være det samme som for skolefelleskap som har erfaring med innovasjonsarbeid.

Skolelederne ved en dansk skole som, vurdert ut fra egen dokumentasjon, har beskjedne tradisjoner med innovasjonsarbeid gir i kommentaren til den skriftlige evalueringsrapporten fra de norske skolene uttrykk for følgende om endring av praksis:

"Hvis vi ser på de konkrete punkter i rapporten, er vi meget enige i, at antallet af teams med fordel kan reduceres i vores nye struktur på skolen. Vi planlægger, at vi i skoleåret 2003-04 vil starte en ny struktur op (afdelingsopdelt). Vi har allerede på nuværende tidspunkt planlagt en pædagogisk weekend, hvor strukturen afgøres endeligt både indholdsmæssigt og strukturelt.

Angående teamkoordinator er vi nu inde i overvejelser om at reducere antallet af vore teamkoordinatorer fra 13 til 3, da vi har et ønske om at lave tre afdelingskoordinatorer.

Teamarbejdet skal styrkes ved en klar arbejdsbeskrivelse og teammoderne skal fastlægges i en ugeplan med et fast mødetidspunkt....

Skoleledelsen er klar over, at det er meget væsentligt at oprette lærerarbejdspladser i løbet af de næste par år. Vi har allerede på nuværende tidspunkt fået en arkitekt til at tegne et forslag, som vi forventer at forelægge lærerne efter jul."

Tilsvarende kommenterer en norsk skole av samme kategori videre praksisoppfølging slik:

"Vi vil gå igjennom planen for elevmedbestemmelse. Den skal ikke bare gjøres kjent for elevene, men også få reell innflytelse på vårt arbeid.

Skolen er ... i gang med planlegging av et opplæringsprogram for teamledere. Dette vil kanskje medvirke til at plangruppemøtene blir mindre rektordominert.

Skolen skal ha et kveldsmøte etter jul med overskrift "Den gode skole."

Denne kvelden vil forhåpentligvis gi personalet en mer enhetlig oppfatning og forståelse av begrepet, som videre kan bidra til ei utvikling av det konkrete arbeidet i klasserommet."

Fig. 7. Utsagn om planlagt endring av praksis fra skoleledere i skoler med dokumentert beskjeden erfaring med innovasjonsarbeid.

På prosjektsamlingene ble det som sagt presentert en rekke ”verktøy” for skolevurdering og skoleutvikling. For noen skoleledere innebar dette gjenkjenning av verktøy de hadde brukt selv eller som liknet på slike. For andre representerte disse grenseobjektene ”fremmedelementer” i forhold til det handlingsrepertoar som var kjent fra egen skole. Til tross for at også disse skolelederne hadde samme identifikasjon med prosjektets grunnlag (deltakerdimensjonen), var det fremdeles markante skiller mellom prosjektfellesskapene og skolefellesskapene både når det gjaldt gjensidig involvering, felles oppgaver og delt handlingsrepertoar.

Omvendt finner vi tilsvarende tendens: De skolelederne som gjennom meglerrollen satte sitt preg på prosjektsamlingene, ved at de kunne overføre erfaringer fra egen skole til ”prosjektfellesskapet”, var ofte de som kom fra

skoler med en etablert innovasjonskultur. Både deltakelses- og tingliggjøringsdimensjonen i prosjektets praksisfellesskap (tertiærfellesskapet) korresponderte med tilsvarende i primærfellesskapet. I sin tur virket den positive feedback som prosjektet på denne måten ga i forhold til deres tidligere erfaringer forsterkende på tilbakeføringen til primærfellesskapet (egen skole). Den styrket meglerrollen ved egen skole. På den annen side observerte vi at også de andre skolelederne var motiverte for å utvikle innovasjonskultur ved egne skoler. Prosjektdeltakelsen i seg selv var en indikator på dette. I tillegg ble denne holdningen befestet gjennom deltakelse i og etter hvert preging av prosjektfellesskapene, der innovasjonsperspektivet var framtreddende. Det var som meglere i forhold til egen skole deres situasjon ble markant annerledes.

Innenfor den sosiokulturelle/kulturhistoriske teoritradisjon har Engeström (1987, 1995) gitt viktige bidrag når det gjelder forståelsen av innovasjoner i organisasjoner. Han har videreutviklet Vygotskys virksomhetsmodell som fokuserer relasjonene mellom de tre grunnleggende komponentene *subjekt*, (mediererende) *artefakter* og *mål*. Engeström trekker veksler på Leontjevs understrekning av virksomhet som en kollektiv prosess og bringer inn komponentene ”regler”, ”fellesskap” og ”arbeidsdeling”. Virksomhetssystemet og utviklingen av dette kan analyseres ved å fokusere de enkelte komponentene og forholdet mellom dem. Interaksjon mellom to eller flere virksomhetssystem kan analyseres ut fra i hvor stor grad de har felles mål (eller deler målene mellom seg) og, i tråd med Wengers modell, ved å undersøke mulige grenseobjekt og meglerfunksjoner mellom systemene. Jo større omfang interaksjonen har, jo flere av komponentene vil ”aktiviseres” som grenseobjekt eller meglere.

I noen av prosjektskolene inngikk hvert *subjekt* (lærer) i et *fellesskap* som hadde felles bevissthet om hvor viktig det var for å oppnå skolens *mål* at den deltok i relevante utviklingsprosjekter. De hadde derfor utviklet en utadrettet organisasjon med *arbeidsdeling* (som også innbefattet eksterne kontakter), verktøy (*artefakter*) og rutiner (*regler*) som la til rette for dette. Som følge av dette var det naturlig at skolelederne deltok i prosjektet ”Grenseløst fellesskap”. I prosjektet møtte skolelederne oppfatninger, arbeidsformer, arenaer og verktøy som var rettet mot og tilpasset de samme mål som var kjent fra egen skole. Etter hvert ble det i prosjektet utviklet fellesskap, rutiner (regler), arbeidsdeling og artefakter som utfylte tilsva-

ende ved egen skole. Gjennom deltakelse her bidro skolelederne dermed til å nå målene for den skolen de ledet.

Ved noen av de andre deltakerskolene var innovasjonsarbeidet som nevnt tidligere ikke integrert i skolens virksomhet i samme grad. Her var praksisfellesskapets medlemmer (*subjektene*) mindre samkjørt med tanke på endringsarbeid, og alle identifiserte seg ikke på samme måte med *målene*. Verktøyene (*artefaktene*), rutinene (*reglene*) og *arbeidsdelingen* var først og fremst knyttet til det vi foran har benevnt som ”tradisjonell skoledrift”. Skolelederne ved disse skolene var på samme måte som de øvrige skolelederne i prosjektet motiverte i forhold til prosjektets mål, arbeidsform og struktur, men deres meglerfunksjon mot egen skole ble vanskeligere, og de kunne heller ikke støtte seg til grenseobjekter som var knyttet til særlig mange av komponentene i det virksomhetssystemet som deres egen skole representerte.

Engeström (1995) peker på at grunnlaget for utvikling er motsetninger som oppstår som følge av fortolkninger hos individer og i fellesskapet. Han skisserer tre former for innovasjon, avhengig av i hvilken grad de berører de ulike komponentene i virksomhetssystemet. Den enkleste formen er *løsnings-innovasjon* (solution innovation) som innebærer en løsning av en konflikt/-motsetning i form av et tiltak. Denne formen for innovasjon er adhocpreget og fører sjelden til varige endringer i organisasjonen. Den andre formen, *trinnsvis innovasjon* (trajectory innovation)¹² knytter seg til planlagt løsning av latente konflikter og barrierer. Endring skjer som prosedyreendring i flere trinn. Den tredje formen er *systeminnovasjon* (system innovation) som, slik begrepet antyder, kjennetegnes av endringer i systemet som helhet, med ny organisasjonsstruktur som resultat av den konfliktbaserte endringsprosessen. Selve prosessen knyttet til systeminnovasjon, som Engeström betegner som *ekspansiv læring*, består i forhandlinger mellom subjektene i organisasjonen fram mot en felles forståelse av objekt som representerer det nye systemet. Endring innebærer at man konstruerer og innfører nye artefakter i form av rutiner, regler og samarbeidsmønstre.

En slik differensiering av innovasjonsnivåer reiser flere relevante spørsmål knyttet til skolenes deltakelse i prosjektet. Hvilken form for innovasjon var

¹² Norsk betegnelse angitt av forfatteren her. Direkte oversetting til norsk gir ingen relevant forståelse for begrepets innhold.

ønskelig, sett fra skolenes side? Hvilken form for innovasjon ble oppnådd? Hvilke forutsetninger var til stede for at meklere og grenseobjekter kunne bidra til utviklingsprosesser utover det første nivået? Hvordan kunne det legges til rette for forhandlinger i de konfliktfelt som oppsto i og mellom praksisfellesskapene?

Generelt er det nærliggende å se de foran omtalte skillene mellom skoler med stor og liten utviklingstradisjon slik at de med svak utviklingskultur bare har forutsetninger for å involvere få av komponentene i det Engeström kaller virksomhetssystemet. Dette indikerer at utviklingsarbeidet blir begrenset til de to enkleste formene for innovasjon (løsningsinnovasjon eller trinnvis innovasjon). Utsagnene gjengitt i fig. 7 viser eksempler på dette. Man kan likevel tenke seg at arbeidet med trinnvise innovasjoner vil utløse systeminnovasjon på et senere stadium. For eksempel kan en systematisk oppfølging av personalets felles bearbeiding av hva som ligger i ”den gode skole” (fig. 7) være kimen til en slik prosess. Imidlertid vil det være skoler med sterke utviklingstradisjoner som vanligvis vil ha potensial til å involvere flere komponenter i virksomhetssystemet samtidig og dermed gjennomføre innovasjonsprosesser som innebærer mer varige endringer i organisasjonen. Overgang fra trinnvis innovasjon til systeminnovasjon vil enten forutsette gradvis ”aktivering” av flere komponenter over tid eller omfattende organisasjonsutviklingsprosesser, ofte med kvalifisert, ekstern prosesshjelp.

De tertiære praksisfellesskapene (prosjektfellesskapene) var fortrinnsvis ment å ha støttende funksjon i forhold til intenderte utviklingsprosesser ved skolene. Ut fra det som er sagt foran om grenseobjekt og meglere knyttet til komponentene i virksomhetssystemene (prosjektet og skolene), er det et spørsmål om de tertiære hadde styrke nok til at skolenes praksis kunne endres slik og i den grad det var ønsket. Som en av de norske skolelederne sa det i gruppeintervjuet mot slutten av prosjektet: ”Når man kommer tilbake fra samlingene, så er man opptatt av andre ting”.

Også for skoler med sterke utviklingstradisjoner forutsettes en del betingelser innfridd dersom de tertiære fellesskapene skal ha slik innvirkning. Som nevnt fungerte de først og fremst som støtte for allerede igangsatte prosesser. Holder vi oss til Engeström, er dynamikken i en organisasjon særlig knyttet til motsetninger i fortolkninger innen fellesskapet. I den sammenheng kunne det vært interessant å undersøke hvorvidt samsvaret

mellom disse skolene og prosjektet både når det gjelder deltakelse og tingliggjøring var så stort at det dynamiske potensialet mistet sin kraft. Som nevnt foran, vil systeminnovasjon, ifølge Engeström, innebære at det konstrueres og innføres nye artefakter. Dersom prosjektdeltakelsen for de skolene som fra før hadde utviklet innovasjonskultur ikke hadde andre følger enn forsterket bruk av allerede eksisterende artefakter, kan man si at denne forutsetningen bare i liten grad ble innfridd. Motsatt kan det tenkes at de motsetningene som er omtalt for skoler med begrenset utviklings-tradisjon under visse forutsetninger nettopp kunne representere et slikt dynamisk element, ved at noen nye artefakter gradvis ble innført.

De sekundære praksisfellesskapene (skoleforvaltningen og skoleledergruppa i regionen) kan representere rammefaktorer som hindrer eller støtter ønsket utvikling og kan ha funksjoner som spenner fra detaljstyrende regelstyrer til ekstern pådriver. Begge kjennetegnes av motsetninger, den ene innebærer i sin ytterlighet stagnasjon og dysfunksjonelle konflikter, mens den andre kan representere dynamiske spenningsforhold som kan danne grunnlag for ny utvikling.

Fra mange andre sammenhenger der skoler deltar i utviklingsprosjekter, kjenner vi til erfaringer der disse kommer i direkte motsetning til forvaltningen, både hva angår mål, artefakter, rutiner og strukturer. Skolene kommer dermed i et dilemma, der de skal forholde seg til to andre typer praksisfellesskap som drar i motsatt retning. Siden forvaltningen både representerer ressurser og har formell styringsrett i forhold til skolene (delegert fra kommuneledelsen), vil dette kunne innebære avgjørende hindringer for skolenes utviklingsintensjoner. I prosjektet ønsket man å unngå slike dilemmaer for skolene, og dette var en viktig grunn til at dette nivået ble involvert i prosjektet. Slik kunne man legge til rette for at forvaltningen i størst mulig grad skulle ha en støttende funksjon.

Allerede før oppstart av prosjektet hadde skoleledelsen i kommunene som var involvert tilkjennegitt sin støtte til skolenes deltakelse. De involverte representantene for dette nivået fungerte også i prosjektperioden i henhold til dette, både som pådrivere overfor ”egne” skoler og gjennom deltakelse i prosjektfellesskapene. De var også bevisste på at skolene var avhengige av støtte fra dette nivået for å lykkes i utviklingsarbeidet.

Men også i ledelsen på kommunenivå var det variasjon både i synspunkter og praksis. Noen utdrag fra gruppeintervjuet med de norske deltakerne fra skoleforvaltningen mot slutten av prosjektet illustrerer dette (se fig. 8). Til tross for nyansene som her framkommer, tegner både disse utsagnene og observasjoner ellers gjennom prosjektet et bilde av at kommunenes forvaltningsnivå til en viss grad hadde mål, verktøy og rutiner som korresponderte med prosjektet, selv om vi her kan se motsetningsfulle systemelementer (for eksempel rutiner og mål som ”slår hverandre i hjel”). Andre systemelementer i forvaltningen, som fellesskap og arbeidsdeling, synes i mindre grad å støtte opp under tilsvarende systemelementer i prosjektet.

Engestrøms fokus på motsetninger som dynamisk kraft er også interessant i forhold til partnerskolene. Som nevnt foran, representerte disse egentlig et organisert møte mellom to skolefellesskap fra to forskjellige land. Undringene fra kritiske venner som hadde en noe annen kulturbakgrunn bidro i noen sammenhenger til utvikling av spenningsforhold i partnerskolegruppene som hadde en dynamisk funksjon med tanke på endringer ved skolene. Den skriftlige rapporteringen i forbindelse med besøkene forsterket dette på en måte som ga kimen til konkrete endringer i primærfellesskapene. I gruppeintervjuene kom mange med utsagn som illustrerer det samme. En dansk skoleleder sa:

”En fordel ved at besøge skoler så langt væk er at det bliver legalt at gå ud og stille spørgsmål, ikke at vide noget. Hvis vi var taget til nabokommunen, så var der en masse ting, vi vidste om arbejdstidsaftale osv. Her kan vi tillade os at stille spørgsmål. Det er nok også lettere at tage afstand til ens egen hverdag som man jo synes er så fantastisk eksemplarisk. Man må på den ene side jo stille skarpt på sine formuleringer, men samtidig ligger der også en distance, du var væk fra hverdagen.”

En av hans kolleger uttrykte seg slik:

”Nordmændene gør jo tingene væsentligt anderledes end os, og man kunne ikke lade være med at blive inspireret. Da vi kom hjem kunne de andre lærere jo mærke at der var sket noget. Derfor måtte jeg rejse mig til et lærerrådsmøde, og fortælle hvad vi havde oplevet. Det var en meget rar oplevelse...Vi kom jo hjem, og satte en masse igang, bl.a. med lærerarbejdspladser, så der er faktisk kommet noget konkret

igang. Bagefter lærte vi også meget af at de kom og kiggede på os med nogle andre øjne.”

”Skolene har vel i større grad enn kommunenivået tatt til seg som resultat av prosjektet. Kanskje kan jeg være så frimodig å si at man muligens må lete godt for å se om skolekontorene har en annen måte å tenke strukturert utviklingsarbeid på enn før prosjektet startet.”

”Når det gjelder kommunenivået, er jeg ikke sikker på at det har betydd noe annet enn det at vi har hatt en gruppe skoleledere som vi har kunnet diskutert veier og strategier om det å lede kommunenivået på, så for oss har de vært en fin støtte.”

”I løpet av perioden har jeg kommet til den erkjennelsen at alle prosjekt i regionen skal som punkt 1: ha som styringsgruppe skolesjefene i kobling til kommunenivået og som punkt 2 at alle prosjekt skal finne seg en ekstern kritisk venn.”

”Jeg ser ut fra den danske rapporten til oss om tosombet på kontoret, så tror jeg at utviklingen skolene i vår kommune har vært forankret på kommunenivået. Det vi har gjort har vært ut fra en gjennomdrøfting med lederne om at dette må være veien å gå. Kall det styring eller påvirkning – vi har hatt mange figther, men vi har begrunnet våre valg, og fått mye implementert hos lederne. Derfor har vi gått mye i samme retning og satt inn penger mot de målene vi har hatt. Sterk styring fra kommunenivå er viktig. Ikke overstyring, men bryne seg på utfordringer sammen, og så gå for noe.”

(Spørsmål fra intervjuer: Hvordan mener dere at prosjektet har gitt muligheter for å følge opp målene som lå i prosjektskissen?)

”Vi har hatt en del teori-input på en del områder, og det har vært nyttig – både for kommune- og skolenivået. Vi har brukt en del av dette stoffet i ulike sammenhenger og overfor de andre skolene.”

”Generelt har vi fått bestyrkning på hva man kan og bør gjøre – vi har noen bekræftelser på at vi gjør mye rett.”

”Slik jeg ser på programmet, ser jeg at vi blant annet har diskutert om denne skoleringsmodellen er overførbar til egen skoleutvikling i kommunen – en måte å gjøre det på mer lokalt/regionalt. Også diskutert det med en arbeidsgruppe blant rektorene. Det har vært ganske smart.”

”Jeg mener at prosjektet hadde en nedtur og en dødtid etter at danske hadde skrevet sine rapporter til de norske og fram til at de norske begynte å forberede seg på besøk til Danmark. Det jeg noen ganger lurte på var, hva skjedde det med det de norske skolene hadde fått. Hadde den enkelte skole og den enkelte kommune en slags meldeplikt om hva de skulle gripe fatt i, eller var det slik at de kunne gjøre hva de ville med det de hadde fått? Det var jo lagt ned et grundig arbeid og en kartlegging, som det kunne vært veldig lurt å diskutere skolene imellom og i kommunene.”

Fig. 8. Utsagn fra deltakere fra kommunenivået om forholdet til skolene.

Motsetninger forbinder vi ofte med uenighet og konflikt. Her ser vi dem som moderate forskjeller mellom kulturtilknyttede forforståelser, og dynamikkens karakter er i første omgang knyttet til refleksjonsnivået.¹³ Hvorvidt slike refleksjoner omdannes til kompetanse, handling og permanente endringer, avhenger av flere faktorer. I neste hovedavsnitt vil jeg trekke fram ett teoribidrag som kan belyse dette.

Kompetansetransfer og kontekst

Pär Nygren (2004) har bidratt nyansert og utdypende om betydningen av den sosiokulturelle kontekst og situert læring som grunnlag for å forstå kompetanseutvikling og overføring av læring mellom praksisfellesskaper. Den *sosiokulturelle* og *materielle* konteksten er for Nygren det som samlet utgjør *handlingskonteksten*. ”Det betyr at den innvirkning som kontekstens ulike elementer har på for eksempel læring, selvforståelse og utvikling og bruk av kompetanser, alltid går via personens konkrete *handlinger*.” (Ibid., s. 251). Handlingen forbinder en person med omverden, og det er på handlingsplanet hun må ta hensyn til konteksten, uansett indre vurderinger og refleksjoner. Konteksten utgjør altså rammer for læring og utvikling, både som ressurser og som barrierer.

For å forstå handlingskontekstens plass i dette bildet bedre, er det nødvendig å konkretisere begrepet nærmere. Nygren skiller som nevnt mellom den *sosiokulturelle* og den *materielle* konteksten. Han peker på følgende elementer som bygger opp den sosiokulturelle konteksten innenfor profesjonsutdanninger og helse-, sosial- og læringsfaglige yrkesvirksomheter:

- Lover, forskrifter, lokale regler, reglementer og planer
- Målsettinger
- Oppgaver
- Kulturelle artefakter, herunder bl.a. ulike typer redskap samt fellesskapets lokale, dominerende verdier og ideologier
- Ansvars- og arbeidsfordeling
- Posisjoner

¹³ I kapitlet om kulturmøter (Ulholm) er kulturperspektivet grundigere behandlet.

Også den *materielle konteksten*, som utgjøres av fysiske forhold og disponible materielle ressurser, vil ifølge Nygren representere ytre rammer for handlingsmulighetene.

Samlet danner den sosiokulturelle og den materielle konteksten altså den totale handlingskonteksten for praksisfellesskapenes deltakere. Deres handlinger vil alltid utformes i relasjon til denne konteksten. ”Gjennom at handlingskonteksten strukturerer handlingene på denne måten, strukturerer den også mer eller mindre direkte hvilke kompetanser som deltakerne kan utvikle og bruke i den konkrete praksis.” (Ibid., s. 255.)

Disse kontekstelementene vil være forskjellige i de ulike praksisfellesskapene. Graden av ulikhet representerer muligheter, ressurser og barrierer som vil sette grenser for interaksjon og overføring av kompetanser mellom praksisfellesskapene. Ved å kartlegge elementene i handlingskonteksten i de ulike praksisfellesskapene kan dette utdypes nærmere. De forannevnte forskjellene mellom de deltakende skolene med tanke på innovasjonskultur representerer i dette perspektivet forskjeller mellom ulike handlingskontekster. Også ved å bruke Nygrens kategorier vil vi finne at sammenfallet mellom elementene i prosjektfellesskapene og skolefellesskapene er større for de skoler som har utviklet en såkalt endringsberedskap. Mulighetene for å videreutvikle kompetansene som var vektlagt av prosjektet, og som særlig var fokusert på prosjektsamlingene, ville ut fra en slik forståelse være større her. Nygren understreker imidlertid sterkt at handlingskonteksten ikke må tillegges deterministisk natur og at konteksten strukturerer handlingene til deltakerne i et praksisfellesskap på ulik måte.

Som vi har vært inne på, har artefaktene en medierende funksjon ved at de utgjør en forbindelse mellom de som bruker dem og omverden. Artefaktene stiller bestemte krav til de som bruker dem ved at de som konkrete verktøy knyttet til arbeidssituasjonen ofte forutsetter gitte måter å handle på. Ifølge Nygren bidrar de gjennom sin medierende funksjon derfor til å strukturere utviklingen av handlingskompetansene for den enkelte og i praksisfellesskapet. Når artefakter som er egnet til å mediere utviklings- og innovasjonskompetanse tas i bruk i et praksisfellesskap (ved en skole), vil de bidra til at praksisfellesskapets medlemmer utvikler handlingskompetanse knyttet til utvikling og innovasjon.

Et artefakt som har medierende effekt i ett praksisfellesskap vil bare kunne få samme type effekt og bli et grenseobjekt dersom det kan knyttes til de øvrige elementene i den sosiokulturelle konteksten i det andre praksisfellesskapet. Multimedlemmets deltakelse i disse to praksisfellesskapene kan videre være forskjellig med tanke på posisjon, ansvars- og arbeidsdeling, noe som vil påvirke mulighetene til å opptre som megler. Spesielt vil posisjonene, deltakernes ståsted i praksisfellesskapet, gi ulike handlingsmuligheter og -begrensninger, og dermed forskjellige rammebetingelser for utvikling av handlingskompetanse.

Når Nygren innlemmer ”fellesskapets dominerende verdier og ideologier” i artefaktbegrepet,¹⁴ ser vi ut fra gjennomgangen foran at artefaktene i seg selv kan representere tydelige skiller mellom prosjektfellesskapene og noen av skolefellesskapene. Dersom de dominerende verdier og ideologier avviker fra hverandre, vil dette sette grenser for mulighetene til kompetanseoverføring. Dersom begrensede innovasjonstradisjoner ved noen av skolene også var forankret i bestemte verdioppfatninger, ville dette være en gyldig slutning. På den annen side kan moderate forskjeller i verdier og ideologier representere motsetninger som kan ha innebygd dynamisk kraft (jfr. Engeström). Samtlige skoleledere i prosjektet ga sin tilslutning til hovedideene bak prosjektet. Dette indikerer at det ved de deltakerskolene som ikke hadde utpreget utviklingstradisjon kunne spores forskjeller knyttet til verdier og ideologier mellom skolelederne og øvrige medlemmer av skolefellesskapet. Foran har vi også sett at dansk og norsk skoletradisjon kan sees på som en slik motsetning som kan representere et dynamisk potensial.

Nettopp skolelederen står sentralt i skolens handlingskontekst. Med sin posisjon som ansvarlig leder har hun også gode muligheter for direkte påvirkning av andre kontekstelementer som målsettinger, oppgaver, artefakter (ikke minst med tanke på verdier og ideologier), lokale regler og planer, samt regulering av ansvars- og arbeidsfordeling og andre medarbeideres posisjoner. Hun vil også til en viss grad kunne influere på de materielle kontekstelementene. For skolelederen vil kontekstelementet *posisjon* slik sett ha overordnet funksjon i forhold til de andre kontekstelementene.

¹⁴ Nygren formidler selv en omfattende begrunnelse for dette. Se Nygren, 2004, kap 9 og Nygren og Fauske, 2004.

Dersom prosjektdeltakelsen, slik målsettingen for prosjektet var, førte til motivasjon og nyutviklet kompetanse hos skolelederen, kan dette dermed sees på som et potensial for endring av skolenes handlingskontekst. I prosjektet så vi at de fleste skolelederne tok i bruk arbeidsverktøy, skriftlige rapporter og andre elementer fra prosjektet som kan karakteriseres som artefakter. Vi vet lite om i hvor stor grad disse ble tatt opp som integrerte deler av skolenes kulturelle artefakter og således kan betegnes som grenseobjekter, men har sett at betingelsene for dette har vært forskjellige ved deltakerskolene. Vi har også foran sett at prosjektdeltakelsen førte til konkrete tiltak i skolene med tanke på endringer av noen av komponentene i handlingskonteksten. Selv om tiltakene kan knyttes til ulike innovasjonsnivå (jfr. Engeström), kan de sammen med skolelederens fokus på egen posisjon og aktiv utvikling av artefakter samlet representere et endringspotensial. Ved de skolene der innovasjonserfaringene i utgangspunktet var begrenset, ville dette kunne støtte opp om en skoleleders intenderte bestrebelser på å bringe inn utviklingskompetanse og realisere innovasjoner.

Sluttord

Jeg har i det foregående forsøkt å belyse problemstillingen som ble formulert innledningsvis om betingelsene for overføring av kompetanse mellom utdanningskontekster og profesjonskontekster når det gjelder skoleledelse, og hvordan utdanningstilbyderne kan forholde seg til disse betingelsene. Det siste leddet i problemstillingen er belyst mer indirekte enn det første.

Kompetanseutvikling skjer som en gjensidig utveksling mellom en personlig lærings- og utviklingsprosess og denne prosessens konkrete situering i forhold til de sosiokulturelle og materielle kontekster i de praksisfellesskap personen deltar i. Kompetansen utvikles over tid gjennom enkeltpersonenes profesjonelle deltakelse i ulike praksisfellesskap, ved at enkeltkompetanser bindes sammen til en helhet, samtidig som denne kompetansen bidrar til utvikling av handlingskonteksten og ny kompetanse i de profesjonelle kollektiv (praksisfellesskap) deltakeren er med i (Dreier, 1999 og Nygren, 2004). Overføring av kompetanse mellom praksisfellesskap vil ifølge Wenger avhenge av vilkårene for multimedlemmenes funksjon som *meglere* og artefaktenes funksjon som *grenseobjekt*. Disse vilkårene kan knyttes opp mot de ulike komponentene i det Engeström kaller virksomhetssystemene

ved å undersøke relasjonene mellom systemkomponentene på tvers av systemene¹⁵. Innovasjonspotensialet i et system avhenger av hvor mange av komponentene som kan involveres i prosessen. Nygren peker på hvordan konkrete elementer i praksisfellesskapenes handlingskontekster utgjør rammer for kompetanseutvikling innenfor fellesskapene og hvordan graden av ulikhet mellom handlingskontekstene representerer muligheter og barrierer i forhold til kompetanseoverføring mellom praksisfellesskapene.

Skolelederen står i en særskilt posisjon i forhold til sin handlingskontekst. Muligheten for å påvirke kontekstelementene og relasjonene mellom dem innebærer at skolelederen på basis av egen kompetanse og motivasjon i stor grad kan legge til rette for at rammebetingelser i skolen som handlingskontekst tilpasses ønsket kompetanseoverføring og intenderte utviklings tiltak.

Generelt innebærer disse betingelsene for kompetanseoverføring at utdanningstilbyderne i samarbeid med aktører knyttet til profesjonskonteksten bør kunne legge til rette for parallelle strukturer og prosesser i utdannings- og profesjonskonteksten. Dette reiser flere dilemmaer som spenner fra overskridelse av utdanningsinstitusjonenes tradisjonelle aksjonssfære til forholdet mellom generell og spesifikk tilnærming til profesjonskompetanse og ledelseskompetanse.

I første omgang vil det imidlertid være interessant å følge opp problemstillinger knyttet til tettere kobling mellom de to hovedkontekstene. I vår sammenheng ville en empirisk studie av enkeltskolenes handlingskontekst knyttet til disse gjensidige prosessene kunne gi et utvidet grunnlag for konkret analyse av mulighetene for endringer av handlingskonteksten i skoleledernes skoler.

¹⁵ En omfattende og variert empirisk basert utdyping av dette perspektivet finnes i Tuomi-Gröhn and Engeström (2003).

Referanser

- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, T. (1989): Professioners identitet och samhälleliga villkor. I: Selandet, S. (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunnskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreier, O. (1999): "Läring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster." I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Läring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1995): "Innovative organizational learning in medical and legal settings." I: Martin, L., Nelson, K. og Tobach, E. (red.): *Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999): "Activity theory and individual and social transformation." I: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Eds.): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holan, Å. og Næss, N. G. (2000): *Veiledning av ledelse – synfaring, nye veivalg? Evaluering av et kompetansebevingsprogram for lederteamene ved de videregående skoler i Nordland*. Bodø: HBO-rapport 7/2000.
- Illeris, K. (2000): *Läring – aktuell läringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. 2. opplag.. Roskilde/Oslo: Roskilde Universitetsforlag/Gyldendal Akademisk.
- Jensen, K. (1999): "Mellom tradisjon og fornyelse – introduksjon til den norske utgaven." I: Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære. Läring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Lave, J. (1993): The practice of learning. I: Chaiklin, S. og Lave, J. (Eds.): *Understanding Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. (1983): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Forlaget Progres (Opprinnelig utgave Moskva 1977).
- Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L. (2002): "Når vilkårene for læring endres." I: Ludvigsen, S. R. og Hoel, T. L. (red.): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen Forlag.
- Moos, L. (2002 a): "Forskning i profesjonalisering og ledelse." I: Moos, L., Hermansen, M. og Krejsler, J. (red.): *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, L. (2002 b): "Ledelse af/som dannelse." I: Moos, L., Hermansen, M. og Krejsler, J. (red.): *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU 1997:25 *Ny kompetanse*.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nygren, P. og Fauske, H. (2004): *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Et sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma Bokförlag.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004): *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget.

Tuomi-Gröhn, T. and Engeström, Y. (Eds.) (2003): *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam. Pergamon.

Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetans utvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wackerhausen, S (1999): "Det skolelærerskoleparadigmet og mesterlære." I: Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Kulturmødet

Peter Ulholm

I dette kapitel ser vi på hvad et kulturmøde ideelt kan føre til som metode betragtet. Det konstateres, at udvikling af perspektivbytte-kompetencen forstået som fagfæller fra to forskellige kulturer der bringes sammen for at se på hinandens praksis, giver mulighed for at pege på blinde pletter og nedarvede rutiner. Herefter løftes de frem i lyset og gøres til genstand for fælles drøftelse og refleksion. Endvidere drøftes i dette kapitel betydningen af, at det netop var et dansk-norsk kulturmøde, og efterfølgende, hvad kulturmødet rent faktisk har betydet for de involveredes forståelse og praksis. På baggrund af deltagernes tilbagemeldinger konkluderes det, at dette kulturmøde er lykkedes. Til slut i kapitlet gives nogle korte teoretiske bud på, hvorfor kulturmødet blev en succes.

Hvad kan et kulturmøde føre til?

Case

I et af flueforløbene er der bl.a. gjort følgende optegnelser, hvor de danske skoleledere er på besøg på en norsk skole:

Interview med 9. kl. team.

Diskuterer evalueringsaspekter i forhold til lærernes evaluering og ditto elevernes. Der er ingen systematisk evaluering - ”vi snakker så meget, at det ikke er nødvendigt”. Elevsamtalerne er ikke strukturerede. Lektiefri klasse /...../

...../De danske skoleledere bliver tydeligt usikre. De føler ikke, at deres problemstillinger er dækkende for den norske virkelighed. Bliver meget mere optagede af lærernes begejstring og i særdeleshed over, at de har ønsket flere undervisningstimer. Troede det var sprogforbistring, men det var sandt, at lærerne selv havde ønsket at konvertere forberedelsestid til undervisningstid. De danske skoleledere er nærmest målløse og har i den grad fået noget, de kan fortælle om, når de kommer hjem, som de udtrykker det. Taler om den store nytte ved at høre om, hvordan andre vælger at løse forskellige problemer./...../

Det første spørgsmål man kan stille sig er naturligvis, hvorfor det overhovedet er interessant at bringe fagfæller fra to forskellige kulturer sammen. Den korte case beskrevet ovenfor giver en del af svaret; at man kan spejle sin egen virkelighed ved at se på andres, - og måske endda få nye og interessante perspektiver og løsningsmuligheder. Og de her omtalte danske skoleledere var virkelig overraskede og inspirerede over, at lærere på eget initiativ ønskede forberedelsestid konverteret til undervisningstid – og ikke mindst over hvilke organisatoriske rammer, der befordrer en sådan holdning hos lærerne.

I forlængelse af dette, kan det mere overordnede svar være, at når nogenlunde ens faglige områder bringes i spil i forskellig kontekst kan det blive tydeligere at se, hvad det er, man gør i egen kontekst, man kan blive inspireret af andre måder at gøre det på for dermed at udvikle og forbedre egen praksis.

Intentionen var således at identificere og udnytte forskelle og ligheder, så den enkelte skoleleder herved blev bedre i stand til at analysere, forstå og handle i forhold til egen praksis. En af de kompetencer vi ønskede at de danske og norske skoleledere fik lejlighed til at udvikle var perspektivbyttekompetencen. Denne intention lå således i kurturmødet og i øvrigt også i den kritisk observerende ven (jfr. Lejf Moos' kapitel om ledelseskompetencer).

Den fremmede fagfælle kan spille rollen som den ”kvalificerede inkompetente”; hvor man på ene side kan genkende en lang række ansvarsområder i rollen som skoleleder og på den anden side overhovedet ikke kender til den sammenhæng og situation, rollen skal udspilles i. Som kvalificeret inkompetent har man styrken som kvalificerer; at kende til og vide noget om et fagligt felt, og man har styrken som inkompetent til at ”stille dumme spørgsmål”, til at se og iagttage forhold, som for de indviede forekommer naturlige eller som noget, man ikke ser længere. Den kvalificerede inkompetente kan pege på blinde pletter og nedarvede rutiner, løfte dem frem i lyset og gøre dem til genstand for drøftelse og refleksion.

I dette projekt var der lige fra planlægningens første faser en bevidsthed om betydningen af at flytte sig ud af egen kontekst. For det første er det det, der adskiller fra et ”almindeligt kursus” om evaluering, til hvilken form der bliver lagt nogle ganske bestemte forestillinger og forventninger om læring

og relevans. For det andet fordi det netop skærper opmærksomheden ikke at blive i egen kontekst fx en da/da eller en no/no, hvilket en af de danske skoleledere også er opmærksom på:

”Jeg tror det betyder meget de kommer fra Norge og ikke et andet sted i Danmark, fordi så ville vi jo stadig arbejde under den samme kultur. De kommer fra en anden kultur og sætter derfor spørgsmålstegn ved nogle helt andre ting. Både generelle ting i Danmark og ting på vores skole. Det har været en enorm styrke.”
(Dansk skoleleder v. afslutning.)

Det dansk–norske kulturmøde

Grundlæggende eksisterer der en række fælles kulturtræk mellem de nordiske lande omkring historie, sprog, demokrati og forfatning. I den internationale politisk/økonomiske litteratur (jfr. Kurt Klaudi Klausen: Skulle Det være noget Særligt p 148 ff) bliver udviklingen siden anden verdenskrig for alle de nordiske lande beskrevet som ”the Scandinavian Model”, hvor udviklingen af en stor og stærkt regulerende offentlig sektor er et fælles karakteristikum. Set i det perspektiv er der en hel del, der forener og binder de nordiske lande sammen og således også Danmark og Norge.

Omkring struktur, organisering og finansiering er der en lang række lighedspunkter i mellem de to lande. I den offentlige sektor er der en byrdefordeling mellem stat, amt (fylke) og kommune. I Norge er der langt flere amter (fylker) og kommuner. I Danmark betyder den kommende kommunalreform som bekendt, at amterne ophører med at eksistere og det samlede antal kommuner bliver langt færre og dermed større geografiske og organisatoriske enheder.

På skoleområdet er grundskolen et kommunalt anliggende i begge lande, men den store forskel er en stærkere statslig styring i Norge. I Danmark er der (stadig) høj grad af tolkningsmulighed for den enkelte skole, men de seneste ændringer af folkeskoleloven samt indførelse af fælles mål indikerer også et stærkere ønske om øget statslig styring , - og dermed også på dette område en højere grad af lighed.

Man kan naturligvis godt stille spørgsmålet, om det har nogen betydning hvilke kulturer der mødes. Kunne det ikke lige så godt være et møde mellem fx. danske og polske skoleledere? Eller sagt med andre ord: Hvad betyder

det, at der er tale om netop et dansk-norsk kulturmøde – spiller det overhovedet en rolle?

”Jeg tror at den forskellighed er vigtig sammen med naturen. Man kommer til en skole, som ligner den danske meget, men konteksten er alligevel ikke den samme. F.eks. deres geografi eller deres demografi. Det var simpelthen så tyndt befolket. Forskellighederne bliver så store, at man lægger mærke til forskellene...”

En ellers ganske iøjnefaldende fordel ved netop det dansk-norske kulturmøde; at man har mulighed for at kommunikere på sit eget modersmål, spiller tilsyneladende ikke den store rolle i deltagerens bevidsthed. Faktisk nævnes det kun i et enkelt tilfælde:

”Sprogfællesskabet betyder altså også noget. Når jeg har været i England, der har jeg været meget mere træt i hovedet, fordi det er meget mere anstrengende at arbejde på et andet sprog. Her har man flere muligheder for at forklare sig, selv om der er en lille forskel.”

Det ser således ud til, at den kvalificerede inkompetente har en kulturkomponent. Det spiller en rolle, at det ikke blot er skoleledere fra to forskellige kulturer, der møder hinanden, men skoleledere fra to kulturer, der har visse fællestræk samt et vist kendskab til hinanden i forvejen. Deltagerne opfatter tilsyneladende det dansk-norske kulturmøde som et møde med ”tilpas afstand – tilpas kendskab”:

”Det er væsentligt at komme ud og se noget, der er anderledes. Det henter man meget inspiration af. Var det så nødvendigt at vi tog så langt, som vi gjorde ? Kunne vi have hentet inspirationen i nabokommunen ? Noget af det ville vi kunne hente der, men vi ville ikke kunne hente det i den mængde, som vi havde mulighed for her, for vi kom til et sted, der mindede om vores, men alligevel havde nogle andre forudsætninger på mange områder. Besøg i nabokommunen ville vise mennesker, der i det store og hele måtte arbejde med de samme vilkår som vi har; de har de samme overenskomster, lignende lokalplaner, lignende kommuner. Det ville ikke være så inspirerende, fordi vi her satte spørgsmålstegn ved ting, som vi almindeligvis bare tager for givet.. Men vi kunne godt bruge nabokommunen som reflekterende team, men det kan ikke inspirere

så meget som at komme til et helt andet uddannelsessystem, som på mange måder ligner vores alligevel.” (Dansk skoleleder.)

En anden dansk skoleleder bakker synspunktet op, men måske meget præcist udtrykker den ovenfor nævnte kvalificerede inkompetence:

”En fordel ved at besøge skoler så lange væk er at det bliver legalt at gå ud at stille spørgsmål, ikke at vide noget. Hvis vi var taget til nabokommunen var der masse ting vi ved i forvejen. Her kan vi tillade os at stille spørgsmål. Det er nok også lettere at tage afstand til ens egen hverdag, som man jo synes er så fantastisk eksemplarisk. Man må på den ene side stille skarpt på sine formuleringer, men samtidig ligger der også en distance, du var væk fra hverdagen. ”

Det ser ud til, at den besøgende kan pege på blinde pletter og nedarvede rutiner, som kan nærmest betegnes som naturlige. En tredje eksemplificerer:

”Man skal væk, fordi man lever sig jo ind i hverdagen. Når nordmændene f.eks. siger til os, at det jo er pædagogerne, der kender børnene bedst. Ja, det er jo rigtigt, men det havde en nabo nok ikke sagt, for de står jo midt i det samme.”

Det ser netop ud til, at kulturmødet har givet rig anledning til at fokusere på forskellene, som grundlag for at se på og reflektere over egen praksis:

”Om vi er foran dem eller de er foran os, det diskuterede vi også i andre sammenhænge både med henblik på undervisning og organisering og med henblik på mødeaktivitet osv. Der kunne vi nogle gange sige: der er vi nået længere i Danmark. Men andre gange var det lige omvendt. De havde f.eks. en progression i deres pædagogik og deres metoder. Så var de utrolig gode til at bruge deres omgivelser. Det var gensidigt. Vi fortalte f.eks. om, hvordan vi havde organiseret vores specialundervisning, hvor de blev meget imponerede.”

På baggrund af deltagerens tilbagemeldinger samt forskernes optegnelser og iagttagelser ser det ud til, at kulturmødet ikke alene har udviklet perspektivbytte-kompetencen, men også givet anledning til en lang række refleksioner om egen praksis og handlemuligheder.

Hvad har kulturmødet så betydet?

Der har for os som forskere gennem vores iagttagelser i almindelighed og gennem vore roller som ”fluer”¹⁶ i dette projekt ikke været nogen tvivl om, at projektet fik et helt specielt liv og energi, da først de danske og norske skoleledere endelig mødte hinanden. Projektet fik i bogstaveligste forstand krop og sjæl.

En enkelt norsk skoleleder svinger sig op til at mene, at det var det bedste ved hele projektet:

”Artigst var det det å få besøk av den danske skolen og å kunne komme tilbake til dem. Og det å oppleve at det var en annen som kom og brydde sig om oss”

Godt fulgt til dørs af en dansk skoleleder, der siger:

”.../ Projektet er hvad vi oplevede i Norge, og da vi havde besøg”

Det hænger givetvis sammen med, at der hermed blev skabt en mulighed for at anvende de lærte teorier og redskaber. Nu begyndte projektet for alvor at adskille sig fra et almindeligt to-dages kursus for skoleledere, hvor der ofte er en risiko for, at de præsenterede teorier og idéer aldrig bliver anvendt i praksis. Det hænger formodentlig også sammen med, at de danske og norske skoleledere i høj grad tog opgaven på sig og i øvrigt gerne ville løse den så godt som muligt. På forhånd var alle de implicerede skoler og kommuner jo også erklæret interesserede i at se og lære via evaluering og refleksion.

Samtlige danske og norske skoleledere er enige om, at kulturmødet, det at møde hinanden, har spillet en ganske afgørende rolle ikke alene for projektets liv, men også for det, de har lært og fået ud af det.

Generelt peger de danske og norske skoleledere på en lang række forhold som, de betegner som det, de har fået ud af kulturmødet. Der er i øvrigt ingen nævneværdig forskel på de danske og norske oplevelser.

På baggrund af deltagernes egne opfattelser kan vi i al fald pege på tre forhold, hvor kulturmødet har haft betydning:

¹⁶ Alle forskere fulgte ved hvert ”møde” hele processen mellem danske og norske skoleledere. Forskere noterede deres iagttagelser ned i såkaldte ”fluerapporter”

1. **Kulturmødet har styrket ledelsessamarbejdet på skolen** - meget klart formuleret af denne skoleleder:

”Vort ledelsesteam har fået et uvurderligt løft. Vi har igennem disse år haft et ledelsesprojekt, som i første omgang ikke direkte handlede om noget på skolen. Men som vi hurtigt fandt ud af indirekte betød noget for skolen og nu senere direkte kommer til at betyde noget. Projektet har haft kolossal betydning. Det har betydet at vi tre i ledelsen i dag er et team, som vi ikke ville have været uden alle disse fælles oplevelser og referencerammer, disse fælles billeder, der dukker op på skærmen. Denne enhed har betydning for vores daglige praksis. Det handler om refleksionen: det at blive præsenteret for noget ikke-dansk skoletradition, gav mig en voldsom tankevirksomhed, som ikke er færdig endnu, men som vi skal arbejde videre med.”

Der er næppe nogen tvivl om, at kulturmødet har givet anledning til refleksion. På den anden side kunne man godt have den begrundende forhåndsantagelse, at kulturmødet kan blive en flygtig ”turistoplevelse”, hvis det ikke er rammesat af en række mere formaliserede krav til refleksionen fx krav om skriftlighed og systematik i forbindelse med kulturmødet. Det betyder for det første, at man via kulturmødet oparbejder nogle betydningsfulde personlige relationer, som man ikke vil svigte. For det andet at man via fx kravet om skriftlighed bliver nødt at systematisere sine iagttagelser, tanker og formuleringer. Dette bekræftes af deltagernes opfattelse af dette kulturmøde:

2. **Kulturmødet skaber læring, hvis skriftlighed er en del af det.** Både i forhold til at være ”tvunget” til det, men også (endnu en gang) en ”aha oplevelse” af, at skriftlighed er betydningsfuldt i en proces. En norsk skoleleder forklarer, hvad der er det væsentligste i forhold til læring og udvikling:

”Besøg til og fra og dialogen som fulgte med våre partnere og andre danske, og så har den skriftliggjøringen vi har vært presset til betydd aktiv læring”

En dansk skoleleder helt enig:

”Man er jo nødt til at reflektere over sine formuleringer. Samspelet mellem tanker, skrift, refleksioner og samtale er meget vigtig. Når man skriver tankerne ned kan man fastholde mange flere facetter, end når man blot snakker.”

En anden dansk skoleleder anlægger denne vinkel:

”.../ skriftligheden, der står de så ordene, du kan ikke løbe fra dem. Og selv om vi har vendt og drejet hver eneste sætning syvogtyve gange og alligevel fået dem retur fra nordmændene: hvad mener I med det. Så har vi jo været nødt til at prøve igen, prøve at forklare os på nye måder.”

3. **Kulturmødet har styrket bevidstheden om og forståelsen af egne handlemuligheder.** Man er blevet bedre til at fokusere på egen hverdag og egen måde at arbejde på.. Både de danske og norske skoleledere udtrykker, at mødet, forberedelserne og refleksionerne forbundet hermed har givet ”et nyt billede” af egen organisation og dermed nye ”billeder” i forhold til handlemuligheder.

”Vi har stort udbytte af besøgene. Projektet har fået os til at reflektere, og ikke bare flygtigt. Det vi hele tiden går og bilder os selv ind er, at vi som ledere skal flytte nogle andre. Det der er en udfordring er at man nogle gange selv skal flyttes i forhold til den verdensopfattelse, man selv havde. Vi havde bedt dem om at kigge på nogle af vore udviklingsprojekter. Vi har set nogle nye farver i skoleudviklingsprismet som har været med til at flytte vort fokus.”

I enkelte tilfælde er man blevet så inspirerede, at man straks er skredet til handling efter hjemkomsten:

”Nogle ting ændrede vi straks vi kom hjem fra Norge: Dagsordenen til teamsamtalen skal ud så tidligt som muligt fordi spørgsmålene i teamsamtalerne skal tage udgangspunkt i skolens indsatsområder og for at teamene hele tiden skal være opmærksomme på disse ting, så skal de vide at vi vil snakke om det i teamsamtalerne. Vi så i Norge nogle flotte eksempler på speciallæreres handleplaner til arbejdet med integrerede elever. Det var dem, der var ansvarlige for disse børns undervisning, for materialerne. Vi har indført specialundervisnings-

ansvarlige lærere. Det har på det personlige plan givet meget at komme ud og se noget andet.” (Dansk skoleleder.)

Kulturmødet som anledning til

- en tilpas forstyrrelse
- erfaringslæring
- et praksisfællesskab

”Vi har diskuteret spørgsmålet om hvornår læringen opstår hos os. Hvad er det der gør at vi opnår læring? Hvad skal der til før vi bliver forstyrret så tilpas meget i vores forestilling om verden at vi får startet dialoger og refleksioner om vores praksis? Generelt kan vi svare at hver gang vi bliver forstyrret i vores forforståelse – i vores vante forestillinger – starter det refleksioner. De mest værdifulde forstyrrelser opstår ofte når vi ikke venter det, hvilket giver mening i forhold til at det der er områder vi ikke er opmærksomme på eller er blinde overfor. Disse forstyrrelser skal være af en passende størrelse. Bliver de for store er de ikke til at kapere, at tage ind. Bliver de for små giver forskellene ingen mening at beskæftige sig med.” (Uddrag fra ”Endelig rapport” fra dansk skole, januar 2003.)

Der er desværre alt for mange erfaringer med kurser, hvor indholdet undervejs nok var spændende og måske også relevant, men hvor det hele tilsyneladende er glemt eller i al fald ikke på nogen måde har påvirket hverdagen hjemme på skolen, eller hvor det nu er.

Man kan sagtens have oplevelsen af, det var et godt kursus med spændende diskussioner og det hele – men stadigvæk fortsætter hverdagen uanfægtet.

Man kan med andre ord sige, at refleksionen har sit eget spor og at handlinger har sit eget spor. Problemet er imidlertid, at det ofte ser ud til, at disse spor aldrig krydses, men forbliver parallelle.

Refleksion og handling kan opfattes som to forskellige rum, man kan bevæge sig ind i på rette tid og sted. I al fald er meget, der tyder på, at det er sådanne erfaringer, der eksisterer for en lang række skoleledere. Også for skolelederne i dette projekt. Enkelte har f.eks. udtrykt, at et kursus på to

dage, hvor man sidder og diskuterer ikke får andet med sig hjem end nogle gode diskussioner.

Det er antageligt ethvert udviklingsprojekts intention at skabe refleksioner, der kan danne grundlag for nye handlinger – netop ud fra forståelsen af at det ikke er muligt at skabe nye, relevante ændrede handlinger i en professionel organisatorisk sammenhæng, hvis ikke der ligger refleksioner til grund.

Som det fremgår af deltagernes oplevelser og erfaringer i dette projekt ser det ud til, at det i høj grad er lykkedes at skabe en sammenhæng mellem refleksion og handlinger, at de to spor krydses jfr. ovenfor om fokus på refleksioner og på bevidsthed om nye handlemuligheder.

Man kan således spørge om, hvad det er dette projekt har gjort, siden det i høj grad er lykkedes.

Efter vores opfattelse kan man anlægge flere vinkler på dette:

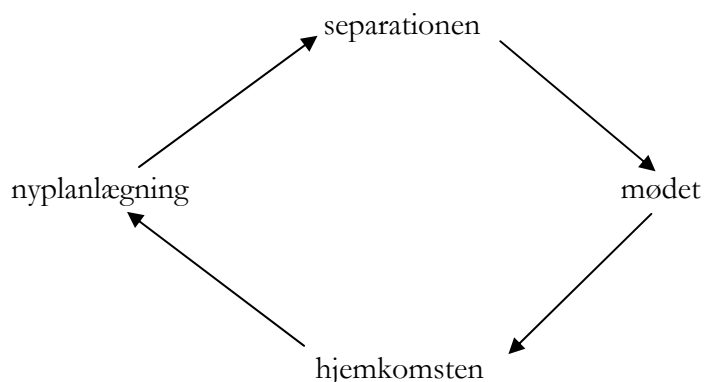
For det første har mødet med ”det kendte i det ukendte” været, hvad der kan betegnes som en tilpas forstyrrelse og i sig selv en anledning til refleksion jfr. citatet ovenfor.

For det andet har mødet med ”det kendte i det ukendte” betydet, at det var en del af idéen at starte med at se på og analysere handlingerne. Således er det en vigtig erfaring fra dette projekt at det ikke er tilfældigt hvor man starter.

Disse to vinkler har koblet kendskabet til konteksten og dermed en oplevet relevans med tilpas nysgerrighed overfor det nye som en anledning til refleksion.

Tom Tiller¹⁷ anvender en erfaringslæringsmodel, der kan være velegnet til at forklare, hvorfor mødet med det kendte giver anledning til at reflektere over egne handlinger:

¹⁷ i Forskende Partnerskab, aktionsforskning og aktionslæring i skolen, Kroghs Forlag 2000. p. 35 ff



Først separationen fra det velkendte. Dernæst mødet med det nye – kulturmødet, som ofte beskrives som spændende og engagerende. Det er imidlertid en væsentlig pointe hos Tom Tiller ikke at blive begejstret for alt det nye og spændende i mødet med det fremmede, men også at fokusere på refleksionen, når man kommer hjem, hjemkomsten – at spejle det nye i egen virkelighed, for at der dermed kan finde læring sted. Og det er netop denne læring, deltagerne giver udtryk for har fundet sted. Ved hjemkomsten har de spejlet iagttagelser og erfaringerne fra kulturmødet og reflekteret over, hvilke ny handlemuligheder, der kunne opstå, nyplanlægningen. På baggrund af datamaterialet – i særdeleshed deltagernes egne beskrivelser – ser det ud til at have været tilfældet, jfr. tidligere i dette kapitel.

En tredje vinkel til at forstå kulturmødets betydning kunne være et afsæt i Wengers teori om praksisfællesskaber. Kulturmødet etablerer så at sige et nyt praksisfællesskab, nemlig praksisfællesskabet mellem de danske og norske skoleledere. Kulturmødet kan ses som væsentlig fælles forståelsesramme omkring Wengers hovedkomponenter i læring, nemlig praksis, socialt fællesskab, identitet og mening, hvor det netop er Wengers pointe, at begrebet praksisfællesskab kan integrere disse komponenter. (Jfr. i øvrigt Øistein Ballos kapitel, hvor Wenger teori gennemgås nøjere i forhold til dette projekt.)

Appendix

Øystein Ballo

”Grenseløst fellesskap eller to verdener”

Prosjektets organisering og tilnærming

I denne oversikten gis først en kort beskrivelse av prosjektets grunnlag og organisering. Deretter gjengis sammenfattende progresjonsplan for prosjektet, slik den ble formulert før oppstart. Denne ble fulgt opp i store trekk og gir et mer detaljert bilde av framdriften og samkjøringen av aktivitetene i de to landene. Helt til slutt følger en oversikt over deltakende kommuner og skoler og sammensetningen av ”partnerskoler” i prosjektet.

Prosjektet ”Grenseløst fellesskap eller to verdener” var i utgangspunktet ikke et ordinært utdanningstilbud, men hadde likevel som mål å utvikle skolelederes kompetanse med tanke på at dette skulle gi resultater i deltakernes skoler. Prosjektet skilte seg fra ”vanlig” lederutdanning på flere måter: Utdanningsløpet var bare en del av prosjektet og var ikke formalisert i den forstand at deltakelse ga uttelling for deltakerne i form av studiepoeng. Det er også viktig å merke seg at deltakerne allerede var i profesjonell virksomhet som profesjonsledere. Dette var en betingelse for å iverksette de andre prosessene i prosjektet som var knyttet til evaluering av deltakernes skoler.

Prosjektet var et lederutviklings-, skoleutviklings- og skoleutvekslingsprosjekt som ble gjennomført over en periode på 2 ½ år fra 2000 til utgangen av 2002. Det var et samarbeidsprosjekt mellom skoleverket i seks kommuner i Salten i Norge og Høje-Taastrup kommune utenfor København i Danmark. Til sammen deltok 50-60 skoleledere (rektorer, inspektører og kommunale sektorledere) fra 15 norske og 11 danske skoler i tillegg til den kommunale forvaltningen fra kommunene der skolene hadde tilhørighet. Forvaltningsnivået var med i prosjektet fordi skolene og dette nivået er gjensidig avhengige av hverandre i sitt utviklingsarbeid. En detaljert oversikt over deltakende kommuner og skoler følger helt til slutt i dette appendikset.

En forskergruppe på 5 personer fra Danmarks Pædagogiske Universitet, Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Tromsø var involvert med ansvar for framdrift av og forskning omkring prosjektet.

Prosjektet hadde som utgangspunkt at skolevurdering er en sentral del av lederarbeidet i skolen. Det ble organisert og gjennomført som et aksjonsforsknings/aksjonslæringsprosjekt med tanke på å oppnå best mulig sammenheng mellom konkret evalueringsvirksomhet på den enkelte skole (evalueringsaksjoner/-prosjekter) og teoretiske perspektiver (innføring i og diskusjon av begrep, modeller og teorier) i forbindelse med disse prosjektene.

Prosjektmålene var formulert slik:

Målet med prosjektet er at deltakerne ...

- videreutvikler sin kompetanse til å orientere sig og lede i en kompleks kontekst med mange og motsetningsfulle krav
- videreutvikler sin kompetanse til å begrunne, planlegge, gjennomføre og vurdere evaluering av skolens virksomhet,
- videreutvikler sin kompetanse til å igangsette, lede og fastholde evaluering på forskjellige nivåer i skolens hverdag,
- videreutvikler sin kompetanse til å inngå i en konstruktiv styringsdialog med lokale skolemyndigheter om evalueringsvirksomheden ved egen skole og i kommunen/regionen,
- tilegner seg utvidet perspektiv på egen, konkret skolebasert evaluering ved å arbeide med utdanningspolitiske og kulturelle problemstillinger i Danmark og Norge,
- opplever sammenheng mellom aksjonslæring og aksjonsforskning i utdanningsprosjektet som en modell for å videreutvikle egen praksis på skolen gjennom systematisk undersøkelse og utvidet forståelse av denne i samarbeide med kollegene.

Grunnlaget for prosjektet var en bevisst kombinasjon av aksjonslæring og aksjonsforskning.

Skolelederne gjennomgikk i løpet av prosjektperioden et program i skoleutvikling, med fokus på skolebasert vurdering. Programmet hadde tre hovedelementer:

- A. Felles samlinger for alle deltakerne i hvert av landene (ca fire pr. år). På samlingene ble det faglige grunnlaget for skoleledelse og skolevurdering perspektivert, og en rekke konkrete verktøy og metoder ble presentert og bearbeidet. Samlingene var også arena for felles planlegging og oppsummering av de gjensidige evalueringsløpene mellom partnerskolene (pkt C under).
- B. Oppfølgende virksomhet (aksjoner) på den enkelte skole og i kommunene/regionen. Disse tok utgangspunkt i felles problemstillinger og var ofte knyttet opp mot presenterte verktøy og metoder, men skulle tilpasses forholdene ved den enkelte skole.
- C. Gjensidige besøk, der skolelederne i skolepar (en dansk og en norsk skole, benevnt som partnerskoler) gjennomførte en planlagt evaluering av hverandres skoler. Denne bygde på vertsskolenes egenanalyser og egendefinerte evalueringstemaer som ble dokumentert i skriftlige og muntlige rapporter. Før evalueringsbesøket ga besøksskolene tilbakemeldinger på dette før endelig evalueringsopplegg ble utarbeidet i fellesskap. Etter besøket ga besøksskolen en skriftlig tilbakemelding (evalueringsrapport) som skulle være grunnlag for oppfølging på vertsskolen. Tilsvarende prosess ble senere gjentatt, der partnerskolene byttet rolle som vertsskole og besøksskole.

Nedenstående detaljert progresjonsplan for prosjektet viser gangen i det hele. Gjennomføringen skjedde i det alt vesentlige etter planen.

Oppfølgingen på den enkelte skole var noe forskjellig, alt ut fra skolens egne behov, men noen elementer ble fulgt opp på skolene av alle deltakerne. Erfaringene fra skolene ble tilbakeført til samlingene, der det ble brukt mye tid til på felles bearbeiding av disse. Utenom arbeidet med evalueringsbesøkene gjaldt dette særlig kartleggingsarbeid, som spørreskjema til lærerne og ”pedagogisk loppemarked”. Det siste var en kartleggings- og vurderingsmetode som la opp til at skolens ledelse, lærere og elever i fellesskap skulle fordele skolens rutiner, arbeidsmåter, materialer og strukturer i ulike kategorier ut fra normative vurderinger. Disse kategoriene spente fra ”forgiftet avfall”, via ”museumsgjenstander” til

”verdifulle salgsobjekter”, og ”sorteringen” skulle i sin tur danne grunnlag for oppfølgende tiltak på skolene.

Prosjektets faglige fokus ble forsøkt konkretisert gjennom kulturmøter, skoleevaluering, selvevaluering, kritisk observasjon og refleksjonsnotater. Skolelederne skulle gis anledning til å distansere seg fra egen hverdag, selv om dette var midlertidig og kortvarig. Metoder som ble brukt for å oppnå dette var besøk på partnerskole i en annen kultur, skriftliggjøring gjennom rapportskrivning i forkant og etterkant av dette, bidrag som ”kritisk observerende venn” og aktiv deltakelse på samlingene. Deltakerne fikk på denne måten muligheten til å konfrontere egen hverdag med inntrykk fra andre skolekulturer, andre praksiserfaringer og andre måter å møte utfordringene som skoleleder på. Skriftliggjøring ble vektlagt både for å sikre systematikk og for å styrke refleksjonsarbeidet.

Hensikten med denne organiseringen, der individuelle læringsprosesser var koblet sammen med konkrete evaluerings- og utviklingsprosesser, var å etablere en ”vekseltilstand” mellom nærhet og distanse for deltakerne. Ved å bringe egen praksisarena (skole) konkret inn i prosjektet var det meningen at deltakerne skulle (videre)utvikle kompetanser som ble ansett som relevante for deres virksomhet som skoleledere og at disse lettere skulle kunne føres tilbake til ledelsespraksis ved egen skole/virksomhet og bidra til videre utvikling av denne.

Prosessene og samspillet gjennom prosjektperioden innebar ”produksjon ” av materiale som også representerer verdifullt datagrunnlag for forskningsdelen. Eksempler på slikt materiale er kartlegginger, notater, rapporter, planer, referater fra muntlige tilbakemeldinger og møtereferater. I tillegg ble det gjennomført observasjoner, spørreskjemaundersøkelser og intervjuer som ledd i systematisk innhenting av datamateriale. Et spesielt innslag var observasjoner gjort på noen av vertsskolene under evalueringsbesøkene. De fem prosjektlederne hadde under disse besøkene rolle som ”flue”. Dette innebar at de fordelte seg på noen av skolene (det var ikke mulig å dekke alle) og fulgte den konkrete prosessen i partnerskolene meget tett, utelukkende som forskere, ikke som aktører i selve vurderingsarbeidet. Det ble gjort løpende notater som ga grunnlag for ”fluerapportene”. Det var i noen grad lagt felles føringer for hva som skulle fokuseres i rapportene. Sentralt var beskrivelse av hva som skjedde underveis og hvordan kriteriene og kontrakten som lå til grunn for evalueringen ble fulgt opp.

Progresjonsplan

2000-2001

August	Spørreskjema utfylles og sendes inn.
September Samling 1 3 dager	D: 11.-13- september, N: 20.-22. september Samling 1: Ledelsesoppgaver og utviklingsstrategier
Oktober	Prosjektet er et aksjonsforsknings/aksjonslæringsprosjekt, hvor det arbeides ut fra idéen om å skape sammenheng mellom teori og praksis, mellom læringen i prosjektet og den daglige ledelse av skolen. På denne samlinga fokuseres aktuelle utfordringer og dilemmaer for skoleledere ved tusenårsskiftet. Det skal arbeides med disse temaene: Ledelse mellom kommune og lærere, ledelse mellom handlingsrom og forventningsmuligheter, ledelse mellom legalitet og legitimitet. Dessuten skal det arbeides med utviklingsstrategier i skoleutvikling, med teorier om organisasjoner og organisasjonskultur, med beslutningsprosesser mellom statligstandardisering og skoleautonomi.
November	Mål for samling 1: å avklare vilkår, rammer og egen holdning til skoleledelse og utforme relevante praksisformer å videreutvikle ledernes kompetanse til å lede mellom politikere og lærere å videreutvikle ledernes kompetanse til å orientere seg i en kompleks verden med mange (motsetningsfulle) krav
Desember	Rapport 1: Lokal beskrivelse På bakgrunn av sentrale begrep fra samlinga lager hvert skoleteam en skriftlig beskrivelse av sin skole. Beskrivelsen inneholder et første antydning av hvilke(t) område(r) av skolen man ønsker å arbeide med i skoleevalueringen. Rapporten sendes til D/N innen 1/12. På bakgrunn av rapportene blir det satt sammen par av skolelederteam (ett fra hvert land).

Januar	D: 29.-31. januar, N: 7.-9. februar	
Samling 2 3 dager	Samling 2. Skoleevaluering	
Februar	<p>På denne samlinga legges hovedvekten på evalueringsforståelse: Hvilket grunnlag bygger man på (hvilke verdier, hvilken kultur, hvilke interesser)? Hvilke eksterne krav (nasjonale, kommunale) er det til evaluering av/i skolen? Ekstern evaluering og/eller intern evaluering? Ledelsens rolle i skoleevalueringen? Dessuten gis det en innføring i evalueringssystem/-tenkning i partnerlandet/-kommunene. Rapport 1 diskuteres. Forberedelse til arbeidet i mellomperioden.</p>	
Mars	<p>Danmark</p> <p>Innføring i og øvelser i evalueringsmetode (observasjon, intervju etc.)</p>	<p>Norge</p> <p>Hvordan oppleves det å bli evaluert? Innføring i metode for evaluering av egen skole (selvevalueringsmetode)</p>
April	<p>Mål for samling 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ at lederne kan definere sin rolle i en skoleevalueringsprosess ◦ at lederne tilegner seg metoder, ferdigheter og verktøy for skoleevaluering <p>Rapport 2: Evalueringsgrunnlag/selvevaluering</p>	
Mai		
Juni	<p>Danmark</p> <p>Evalueringsgrunnlag og evalueringsmetode for ekstern evaluering i Norge. Rapporten sendes til N senest 1. juli</p>	<p>Norge</p> <p>Selvevaluering av valgt(e) områder i egen skole. Rapporten sendes til Danmark senest 1. juli.</p>
Juli		

2001-2002

August Samling 3 1 dag	D + N: 29.–30. august Samling 3. Forberedelse av konferansen i september Selvevalueringer og evalueringsgrunnlag		
September	D + N: 11.–14. september Konferanse i Bodø: Evaluering av / i skoler Dag 1: Felles forberedelse av evalueringene. Feedback på rapport 1 og 2. Ledertrening. Dag 2&3&4: Evaluering og feedback av/til skolene Dag 5: Felles etterbehandling av evalueringene og ledertrening. Mål for konferansen er <ul style="list-style-type: none">◦ at lederne får praktiske erfaringer med å fungere som ekstern evaluator/kritisk venn◦ at lederne får praktiske erfaringer med å bli evaluert◦ at lederne videreutvikler sin kompetanse til å prioritere og begrunne, altså diskutere og reflektere over verdier i forhold til skoleledelse		
Oktober	Rapport 3: Evalueringsrapport <table border="1" data-bbox="350 1168 1151 1517"><tr><td>Danmark Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.</td><td>Norge Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1</td></tr></table>	Danmark Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.	Norge Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1
Danmark Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.	Norge Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1		
November			
Desember			

Januar	D+N: jan/feb 2002	
	Samling 4. Andre runde skoleevaluering	
Februar Samling 2 3 dager	På denne samlinga diskuteres skoleevalueringens første runde og det blir arbeidet med begrep og ferdigheter som forberedelse til andre runde. Dessuten legges inn ledertrening. Mål for samlinga: se mål for samling 2	
Mars	Danmark Hvordan oppleves det å bli evaluert? Innføring i metode for evaluering av egen skole (selvevalueringsmetode)	Norge Innføring i og øvelser i evalueringsmetode (observasjon, intervju etc.)
April	Rapport 4: Evalueringsgrunnlag/selvevaluering	
Mai	Danmark Selvevaluering av valgt(e) områder i egen skole. Rapporten sendes til Norge senest 1.6.	Norge Evalueringsgrunnlag og evalueringsmetode for ekstern evaluering i Danmark. Rapporten sendes til D senest 1.6 .
Juni		
Juli		

2002

August Samling 5 1 dag	D+N: aug. 2002 Samling 5. Forberedelse av konferansen i september Selvevalueringer og evalueringsgrunnlag. Praktiske forhold.		
September Konferanse i København 5 dager	D+N: sept. 2002 Konferanse i København: Evaluering av / i skoler Dag 1: Felles forberedelse av evalueringene. Feedback på rapport 1 og 2. Ledertrening. Dag 2&3&4: Evaluering og feedback av/til skolene Dag 5: Felles etterbehandling av evalueringene og ledertrening.		
Oktober	Mål for konferansen: Se mål for konferansen i Bodø Rapport 5: Evalueringsrapport		
November	<table border="1"><tr><td>Danmark Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1</td><td>Norge Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.</td></tr></table>	Danmark Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1	Norge Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.
Danmark Beskrivelse av opplevelser av å bli evaluert og (når den skriftlige evaluering foreligger) overveielser over hva evalueringen kan brukes til. Sendes til D senest 1.1	Norge Evalueringen av de norske skolene meldes tilbake i skriftlig form senest 1.11.		
Desember Samling 6 2 dager	Des. 2002 Samling 6: Skoleevaluering – og hva så ? Evalueringene diskuteres og perspektiveres: Hvordan arbeide videre herfra?		

GRENSELØST FELLESSKAP ELLER TO VERDENER – DELTAKEENDE KOMMUNER OG SKOLER

Norske kommuner og skoler (Saltendistriktet)

Beiarn kommune

- Moldjord skole

Bodø kommune

- Representanter fra kommunenivået
- Alberthaugen skole
- Mørkvedmarka skole
- Saltvern barneskole
- Saltvern ungdomsskole
- Østbyen skole

Fauske kommune

- Representanter fra kommunenivået
- Fauske sentralskole
- Valnesfjord sentralskole
- Vestmyra ungdomsskole

Saltdal kommune

- Representanter fra kommunenivået
- Rognan barneskole
- Rognan ungdomsskole
- Røklund skole

Steigen kommune

- Representanter fra kommunenivået
- Laskestad skole
- Steigen sentralskole

Sørfold kommune

- Straumen skole

Danske skoler fra Høje-Taastrup kommune (nabokommune til København)

- Representanter fra kommuneforvaltningen
- Borgerskolen
- Charlotteskolen
- Gadehaveskolen
- Grønhøjskolen
- Hedehusene ungdomsskole
- Parkskolen
- Reerslev skole
- Rønnevangskolen
- Selsmoseskolen
- Sengeløse skole
- Øtofteskolen

Sammensetning av ”partnerskoler” (slik det ble)

Danske skoler	årstrinn	Norske skoler	årstrinn
Øtofte		Alberthaugen	
Hedehusene Ungdomsskole		Vestmyra ungdomsskole	8-10
Selsmoseskolen	0-9	Steigen sentralskole Laskestad skole	1-10 1-7
Sengeløse skole	0-9	Røkland skole	1-10
Rønnevangskolen	0-10	Rognan barneskole Rognan ungdomsskole	8-10 1-7
Gadehave skolen	0-9	Saltvern barneskole Saltvern ungdomsskole	1-7 8-10
Parkskolen		Østbyen skole	1-7
Grønhøjskolen	0-10	Mørkvedmarka skole Fauske sentralskole	1-7 8-10
Charlotteskolen	0-10	Valnesfjord sentralskole	1-10
Borgerskolen (m. sfo)	0-10	Staumen skole	1-10
Reerslev	0-9	Moldfjord	1-10
Forvaltningen mm		Forvaltningerne	



Leif Moos



Øystein Ballo



Nils Gjermund
Næss



Peter Ulholm

Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter

Interessen for skoleledelse og for kvalifisering av skoleledere har vært stigende i de senere år. Mange administrative og økonomiske oppgaver er blitt desentralisert fra stat til kommune til skole, og det er en stigende politisk interesse for å sikre og utvikle kvaliteten i skolene. Derfor er skoleledelse og skoleledere blitt interessante. Dermed er det selvfølgelig også interessant hvordan man kvalifiserer skolelederne og vedlikeholder og utbygger deres kompetanse.

I boken fremlegges og diskuteres erfaringer med og refleksjoner over en praksisnær skolelederutvikling, som er utprøvd i et samarbeid mellom universiteter, høyskoler og skoler i Norge og Danmark. I dette samarbeidsprosjektet ble det arbeidet med utvikling av en rekke *ledelseskompetanser*, blant annet utvikling av kompetanse i å planlegge og gjennomføre *evaluering* på mange nivåer i skolen. Helt sentralt i de didaktiske overveielser står *kulturmøtet* mellom norske og danske skoleledere. Skolelederne fungerte som *kritiske observerende venner* for hverandre på tvers av grensene. Prosjektet fokuserte på sammenhengen mellom *aksjonslæring* og *aksjonsforskning* som en modell for å videreutvikle skolenes egen praksis.

Boken henvender seg til skoleledere og skoleutviklere, samt undervisere på utdanningstilbud innen ledelse og skoleutvikling.



EUREKA FORSKNINGSSERIE
NR. 1/2006
ISBN-13: 978-82-7389-088-7
ISBN-10: 82-7389-088-0
ISSN 0809-8026



EUREKA FORLAG