EIRIK J. IRGENS

SKOLEN

ORGANISASJON OG LEDELSE, KUNNSKAP OG LÆRING

FAGBOKFORLAGET

SKOLEN

EIRIK J. IRGENS

SKOLEN

ORGANISASJONOGLEDELSE,KUNNSKAPOGLÆRING

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2016 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2747-1

ISBN (trykt): 978-82-450-1608-6

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Boka har mottatt støtte fra Det faglitterære fond.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

FORORD

Min motivasjon for å skrive denne boka har vært følgende: Ideer og teorier fra fagområdet organisasjon og ledelse nærmest «skyller» over arbeidslivet, og utdanningssektoren er ikke noe unntak. Likevel – eller kanskje nettopp derfor – har jeg opplevd tendenser til at man i utdanningssektoren har forsøkt å holde denne kunnskapen på avstand. Når jeg skriver *likevel*, er det fordi det i praksis ikke bare er umulig å isolere seg, det er også farlig – fordi man da kan bli et instrument for andres ideer og blind for hvordan ideologier – for ideer og teorier representerer ulike ideologier – både kan forenkle og vanskeliggjøre arbeidet som skal utføres. Når jeg skriver *nettopp derfor*, er det fordi en del av de dominerende ideene og teoriene som forsøkes anvendt i utdanningssektoren, med god grunn kan virke fremmede, utviklet som de er i andre kulturer og for andre typer virksomheter enn utdanningsinstitusjoner, og fortjener å bli holdt på avstand fordi de rett og slett kan føre til at skolen blir verre.

Men paradoksalt nok kan dette også skje hvis kunnskap fra organisasjons- og ledelsesfaget blir holdt på avstand. Da vil man ikke få tilgang til det mangfold av nyttig kunnskap som er utviklet, men som overskygges av de dominerende teoriene, og man vil også mangle teoretiske alternativer. De siste tiårene er det utviklet en rekke retninger som både kan bidra til alternative analyser og forståelser av skolens utfordringer og til en utvikling av nasjonale, regionale og lokale ideer om hvordan skoler kan organiseres og ledes. Men i varierende grad er denne kunnskapen tatt inn i lærerutdanningen, og det er først i senere år at vi har fått en systematisk videreutdanning i skoleledelse. I de siste årene har vi også fått en rekke fagbøker rettet mot skolen som tar

opp temaer som ledelse og skolen som organisasjon. Blant disse bøkene finner jeg to ytterpunkter: på den ene siden de som behandler temaene ut fra et pedagogisk ståsted, og i liten grad trekker inn ny kunnskap fra organisasjon- og ledelsesfeltet, på den andre siden de som presenterer ulike teorier, men uten å sette dem i kontekst og vinkle dem opp mot skole og utdanning som praksisfelt. Jeg håper denne boka kan være et nyttig alternativ.

Vi er uansett dømt til å forstå verden og handle ut fra det kunnskapsgrunnlag vi har. Jeg ønsker her å gi et bidrag til det kunnskapsgrunnlaget vi anvender for å forstå skolen og gjøre den enda bedre, ved å foreta en gjennomgang av mangfoldet av teorier innen feltet organisasjon og ledelse, ikke som en summarisk opplisting, men ved å sette teoriene i perspektiv, både idéhistorisk og i lys av skole og utdanning som praksisfelt.

Jeg vil takke kollegene i faggruppen for skoleutvikling og utdanningsledelse på NTNU og alle de flotte studentene på masterstudiet i skoleledelse, rektorutdanningen og ledelse i skolen. Flere kolleger ved NTNU har lest og gitt uvurderlige bidrag til boka. Jeg vil særlig nevne Elin Angelo, med estetikk og kunstfag som utgangspunkt, Pia Skog Hagerup, med sin erfaring fra skoleeiersiden i kombinasjon med innsikt i kunst som perspektiv, Kjell Atle Halvorsen, med sin brede kunnskapsbase og sin unike erfaring med skolelederutdanning, og Torlaug Løkensgard Hoel, nestor innen skrivekunst, med sin sjeldne evne til å se og løfte fram det vakre så vel som det funksjonelle i en tekst. Tusen takk skal dere ha! Takk også til Thomas Dahl og Erlend Dehlin som har vært gode sparringspartnere når store og av og til små utfordringer har dukket opp.

Jeg tar også av meg hatten for alle som arbeider hardt hver dag for å hjelpe barn og unge til å mestre livet sitt, og som jeg har vært så heldig å treffe i ulike sammenhenger: i skoler, på kontorer, i utdanningsdirektorat og departement, på arbeidsgiversiden så vel som i fagforeningene, og i satsinger, prosjekter og programmer som Bedre læringsmiljø, Veilederkorpset, Vurdering for læring, Ny GIV / Bedre gjennomføring, FYR, GNIST, Ungdomstrinn i utvikling / Skolebasert kompetanseutvikling og de mange lokale og regionale initiativer som er tatt rundt om i landet.

En spesiell takk til Turid, min nærmeste samarbeidspartner, som har utfordret meg, støttet meg, og som jeg har lært så mye av.

INNHOLD

INNLEDNING

ET KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR GOD PRAKSIS 13

Utdanningssektoren endrer seg 14
To motpoler i synet på norsk utdanning 18
Mellom motpoler 20
Kunnskap om skolen som organisasjon 22
Bokas hensikt og en kort leseanvisning 23

DEL 1

TEORI OM FORSTÅELSESFORMER OG GOD PRAKSIS 25

Våre perspektiver på verden 25
Fra perspektiver til forståelsesformer 31
Forståelsesformer og symbolsk kunnskap 35
Inn i vår symbolske kunnskapsverden 37
Gjennom språket 38
Kunst som kanal til verden 39
Myter som gir mening 41
Religionens vei til forståelse 43
Historie som perspektiv 44
Vitenskap som forståelsesform 45
De gode praktikerne som kunstnere 46
Vitenskap, profesjonsoptikk og nærsynthet 48
Perspektivering etter del 1 50

DEL 2

DET INSTRUMENTELLE PERSPEKTIVET:
IDEER OM STYRING OG KONTROLL 63

Vitenskap blir den dominerende forståelsesform 64
Med Galilei inn i den moderne tid 65
Rasjonalisme: Descartes, tanke og fornuft 66
Newton og det mekanistiske verdensbilde 69
Newtonske ideer påvirker hverdag og arbeidsliv 70
Positivisme: Til kamp for sann vitenskap 72
Industrialderen: Fra håndverksproduksjon til masseproduksjon 74
Taylor: Ledelse basert på de matematiske vitenskapers prinsipper 75
«Det amerikanske system» erobrer verden 77
Ingeniørenes inntog i arbeidslivet 80
Lillian og Frank Gilbreth – jakten på den mest effektive bevegelse 81
Henri Fayols administrative bedriftsledelse 83
Rasjonell og hierarkisk organisering: Linje–stab-prinsippet 85
Max Weber og byråkratiteorien 87
Økonomene får større innflytelse 89
Systemteori: Virksomheten er åpen mot sine omgivelser 91
Betingelsesteori: Omverdenen setter betingelsene, virksomheten
må tilpasse seg situasjonen 94
Populasjonsteorier: Omgivelsene har makten, virksomheten
har få valgmuligheter 95
Transaksjonskostnadsteori: Markedsrelasjoner kan kalkuleres 96
Prinsipal–agent-teori: Menneskelig atferd kan kalkuleres 97
Kunnskapsstyring 99
Perspektivering etter del 2 102
Når gamle ideer påvirker dagens praksis 109
Instrumentalitet og maskinperspektiv på godt og vondt 111
Fra masseproduksjon til virksomhetsstyring 112
Fra New Public Management til konkurransestaten? 113
Fra kald krig til spillteori: En styringsidés opprinnelse 116
Fra spillteori til offentlig styring 118
Når økonomiske styringsideer møter skolens verdier 119
Tillit eller mistillit? 123

DEL 3

MOTSTRØMSPERSPEKTIVET:
ALTERNATIVE IDEER VOKSER FRAM 125

Meningsskapingens rolle i ledelse 126
En tidlig motstemme: Giambattista Vico 128
Immanuel Kant gir inspirasjon til hermeneutikken 129

To ulike grunnorienteringer ... 130
Hermeneutikken videreutvikles ... 133
Amerikansk pragmatisme ... 135
Fortolkende perspektiver på organisasjon og ledelse ... 136
Mary Parker Follett og den menneskelige faktor ... 138
Human resources – en reaksjon på taylorismen ... 138
Elton Mayo og undersøkelsene ved Hawthorne-fabrikken ... 139
Sosioteknisk teori: Systemkrav må balanseres ... 142
Institusjonell teori: Når organisasjoner og omgivelser institusjonaliseres ... 144
Klassisk institusjonell teori: Når aktørene preger organisasjonen ... 145
Nyinstitusjonell teori: Når organisasjon og omgivelser preger aktørene ... 146
Institusjoner, endring og kontinuitet ... 147
Kulturteori: Virksomheter og nasjoner utvikler særtrekk ... 149
Hva er egentlig organisasjonskultur? ... 153
Kritisk organisasjonsteori ... 156
Fra konstruktivisme til postmodernisme: En radikal kritikk av modernismens instrumentalisme ... 158
Postmodernistiske perspektiver på organisasjon og ledelse ... 160
Organisatorisk læring og lærende organisasjoner ... 163
«Den første vei» i organisatorisk læring ... 165
«Den andre vei» i organisatorisk læring ... 167
«Den tredje vei» i organisatorisk læring ... 168
Teorier om kunnskap i organisasjoner ... 169
Kunnskap som rutiner og ressurser ... 170
Kunnskap som virksomhetsfortrinn ... 171
Praksisorientert kunnskapsledelse ... 173
Kunnskapsorganisasjoner og ledelse av kunnskapsarbeidere ... 176
Relasjonelle teorier: Nettverk, relasjoner og kompleksitet ... 178
Aktør–nettverksteori ... 179
Kompleksitetsteorier ... 180
Prosessteorier ... 181
Perspektivering etter del 3 ... 183
Kjennetegn ved hovedperspektivets ideer ... 185
Kjennetegn ved motperspektivets reaksjon ... 186
Motstrømsteorier som en kritikk av den tekniske effektiviteten ... 188
Organisasjonen: Der aktør og samfunnsinteresser møtes ... 190
Motstrømsteorier som en orientering mot praksis ... 191
Humanistiske fags betydning ... 192
Kunnskapssyn i organisasjoner ... 194
Grunnsyn og paradigmatiske antakelser ... 197
Undersøkende spørsmål ... 199
Teorier og ideer fanger og favoriserer ... 201

DEL 4

Å UTVIKLE GOD LEDELSE 203

Ledelse som organisering 204
Betydningen av ledelse 206
Ledelse i industrialderen 208
Utdanning i instrumentell ledelse 210
Motperspektiver i ledelse 219
Reaksjon mot instrumentelle ledelsesteorier 221
En humanistisk motstemme: Douglas McGregor 223
En stemme for transformativ ledelse: James McGregor Burns 224
Distribuert ledelse og medarbeiderskap 227
Tjenende lederskap 230
Selvledelse 232
Ledelse som kunst 233
Perspektivering etter del 4 235
Ledelse som meningsutveksling eller meningsskaping 237
Ledelse av skole og utdanning – hva skal vi bygge på? 240
Import av ledelsesideer til skolesektoren 245
Ledelsesteori og kulturkollisjoner 245
Klasseledelse som eksempel 247
I spenningsfeltet mellom frihet og styring 249
Ledelse og yrkesutøvelse mellom struktur og ustruktur 252
Splittelsen 254
Bevegelser i ulike retninger 255
Fra dialog til atskillelse 256

DEL 5

DEN GODE PRAKSIS 259

Vår begrensede rasjonalitet 260
Fra rasjonalitet til følelser 262
Følelser og emosjoner 265
Følelser i organisasjoner 267
Å åpne det kunstneriske øye 268
Yrkeskunstnere og reflektert praksis 270
Kunsten å «se» – en egenskap hos gode praktikere 272
Yrkesutøvelse som kunst og som teknikk 273
Perspektivering etter del 5 275

DEL 6

UTDANNING MELLOM KUNST OG VITENSKAP 283
Det vitenskapelige og det kunstneriske øye 286
To perspektiver med ulike konsekvenser for praksis 289
Ledelse og utvikling ved hjelp av to øyne 292
Vitenskapens øye: Overflatenivået i fokus 293
Det kunstneriske øye: Dypnivået i fokus 295
Overflate og dypnivå i organisasjoner 298
Forholdet mellom overflate- og dypnivået 300
Å se både dypet og overflaten 304
Det toøyde blikket 307
Organisasjoner i et toøyd perspektiv 308
Planer eller planlegging 314
Narrativ kunnskap eller kunnskap som harde fakta 314
Uformelle praksisfellesskaper eller formell organisering 315
Improvisasjon eller prosedyrer 316
Mellom styring og unnfallenhet 318
Perspektivering etter del 6 320
Mellom top-down- og bottom-up-skoleutvikling 323
Ledelse informert av vitenskap og kunst 327
God i praksis 329

EPILOG: OM VEIEN VIDERE 331
Viktige valg 332
Den nordiske modellen 334
Partssamarbeidet som et uforløst potensial i skolen 336

EN GUIDE TIL NOEN TIDLIGERE ARBEIDER 341

LITTERATURLISTE 345

STIKKORDREGISTER 367

BILDELISTE 375

INNLEDNING

ET KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR GOD PRAKSIS

I sitt konkluderende kapittel i boka *Leaders learning* skriver Richard DuFour og Robert J. Marzano: «Enhver inspektør, rektor og lærer er i en lederposisjon. Ikke spør deg selv om du leder. Det gjør du. Ikke spør om du gjør en forskjell. Det gjør du. Spørsmålet er; 'Hvilken leder vil du være, og hvilken forskjell vil du bidra til?'» (DuFour & Marzano, 2011, loc 3440)[1].

Vi kan like det eller mislike det, men ideer om organisasjon og ledelse påvirker hvordan arbeidslivet utformes og utfoldes, og det gjelder også skole og utdanning. Styringsdokumenter, utredninger, handlingsplaner, direktiver, politiske utspill; alt avspeiler ideer om organisasjon og ledelse, enten disse ideene kommer klart fram eller ikke. Hverdagen preges også av lokale ideer, både private og delte, om hvordan arbeidet skal utføres, og i dette møtet mellom eksterne og lokale ideer tar skolens praksis form.

Forestillingen om at organisasjon og ledelse er noe som ikke angår andre enn dem som har lederansvar, er farlig. Det kan føre til naivitet og blindhet for hvordan andre legger betingelsene for arbeidet vi skal utføre, og det kan føre til at det kunnskapsgrunnlaget vi bygger vår yrkesutøvelse på, blir mangelfull. Organisasjon og ledelse handler om aktiviteter som vi holder på med i arbeidsdagen, enten vi er ledere eller ikke: Vi prøver å påvirke andre og utfallet av de aktiviteter vi samarbeider om, og gir og mottar informasjon, setter opp

1 «loc» brukes i stedet for sidehenvisning når det refereres til digitale bøker, i dette tilfelle Kindle.

mål, samarbeider, koordinerer, anvender makt, planlegger, inspirerer, kontrollerer, frustreres, lykkes, oppmuntrer, får kritikk og gir kritikk – kort sagt, det er så hverdagslige aktiviteter at vi kan forledes til å tro at vi ikke trenger noe annet enn «sunt bondevett» og hverdagsspråk for å forstå hva vi driver med.

Kanskje kan denne forestillingen om noe «hverdagslig» være en av flere forklaringer på at organisasjon og ledelse lenge har vært et fagområde forbeholdt spesielt interesserte – til tross for at det angår hver og én som jobber i en virksomhet eller organisasjon. Men det er grenser for hvor langt hverdagskunnskap kan hjelpe oss i arbeidslivet, ikke minst når virksomheter øker i størrelse og kompleksitet. Da holder det ikke lenger med et kunnskapsgrunnlag som i hovedsak er et resultat av egne og nærmeste kollegers erfaringer.

I et arbeidsliv der de aller fleste skal utøve sitt yrke i en eller annen organisasjon, er det også behov for kunnskap om det å arbeide i organisasjoner, noe som også innebærer kunnskap som gjør en i stand til å ta på seg lederoppgaver, selv uten å være utvalgt til å bekle en formell lederstilling. I dag lærer studenter i begrenset grad hva det vil si å arbeide i en skoleorganisasjon. De må likevel ta på seg lederansvar, i klasserommet, i team, i det løpende arbeidet og i utviklingsprosesser. Møtet med yrkeslivet blir for altfor mange et praksissjokk, som ikke nødvendigvis handler om at en ikke kan primæroppgavene, men at en ikke har kunnskap om konteksten man skal arbeide innenfor. For den erfarne ligger faren i at en tar konteksten for gitt, og at det utvikler seg en vanemessig husblindhet. Et annet ord for «kontekst» er i denne sammenheng «organisasjon», og kunnskapen en trenger for å avlese og mestre denne konteksten, finner vi i det fagområdet som kalles organisasjon og ledelse.

Utdanningssektoren endrer seg

Skoler, som utdanningsinstitusjoner for øvrig, blir større, og dermed mer komplekse og uoversiktlige (OECD, 2013)[2].

Flere elever betyr også flere ansatte. En økning fra for eksempel 40 til 60 ansatte kan synes bagatellmessig, men kompleksiteten øker ikke lineært. I en skole med 40 ansatte er det 780 ansattrelasjoner. Øker antall ansatte med 20, er det plutselig 1770 relasjoner.[3] Hvis du også tar med økningen i antall elevrelasjoner, blir det enda mer tydelig at en økning i antall mennesker i en skole kan få store konsekvenser. Det handler om mer enn matematikk:

2 Skoleåret 2002/03 var det 3342 grunnskoler i Norge. Ti år senere var tallet 2970. I samme periode økte i gjennomsnitt antallet elever fra 183 til 207 elever per skole (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rundt 55 prosent av elevene i grunnskolen i 2011 gikk på en skole med over 300 elever, ifølge OECD (2013), som påpekte at norske skoler blir stadig større.

3 Økningen framkommer av formelen n x (n – 1) / 2, hvor n = antall ansatte.

Det blir flere ansatte og elever som ikke kjenner hverandre. Informasjonsflyten blir mer utfordrende. Logistikken blir utfordret. Timeplanleggingen mer krevende. Innøving av rutiner i forbindelse med brann og ulykker må skjerpes. Ansatte finner ut at de må samarbeide med kolleger som befinner seg i andre bygg. Møtestrukturen blir en utfordring. Der det tidligere var en velkjent organisasjonskultur, utvikler det seg flere subkulturer.

Veien fra rektor til det enkelte klasserom blir lengre. Rektorer opplever at de ikke lenger har de samme mulighetene til å lede sine ansatte direkte. De er nå i større grad enn tidligere avhengige av å lede gjennom mellomledere og ulike plan-, styrings- og kommunikasjonssystemer. Systemene bidrar ikke bare til oversikt og forenkling, men også til økt kompleksitet. Kompleksiteten forsterkes av de stadig høyere kravene samfunnet stiller til skoler, som ikke blir mindre av nærgående og avslørende målinger av elevers læringsresultater. En konsekvens er at det blir stadig vanskeligere for lærere og ledere å mestre oppgavene alene (Irgens, 2010). Løsningene må følgelig finnes gjennom samarbeid, og arbeidet må i større grad enn tidligere koordineres (Irgens, 2012). Det innebærer at organisering blir viktigere enn hva det har vært. Kvaliteten på skolen som organisasjon blir av større betydning for kvaliteten på arbeidet som utføres. Slike utviklingstrekk utfordrer dem som arbeider i skolen, på mange måter. Ikke minst blir balansen mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse, samt balansen mellom formaliserte og organiske arbeidsmåter, utfordret.

At skolen som organisasjon har betydning for skolens hovedoppgave, nemlig elevers læring og utvikling, viser etter hvert mange studier. En av dem er Viviane Robinsons metastudie. Hun konkluderer med at sjansene for å få engasjerte elever med gode resultater, der også de svakeste elevene opplever økt mestring, er størst når lærerne har et *felles rammeverk* for undervisningen. Et felles rammeverk viser seg i praksis gjennom dette:

1. Forskjellige lærere forsterker det samme budskapet.
2. Lærerne anvender samme begrepsapparat for å kommunisere budskapet.
3. Lærerne vet hvordan de skal skape forbindelse til det som har vært tatt opp tidligere.
4. Lærerne forbedrer sin undervisning basert på felles evaluering.

(Robinson, 2011, s. 85)

Dette lar seg vanskelig oppnå uten at lærere møtes, snakker sammen, planlegger, reflekterer over og evaluerer arbeidet, som også Darling-Hammond

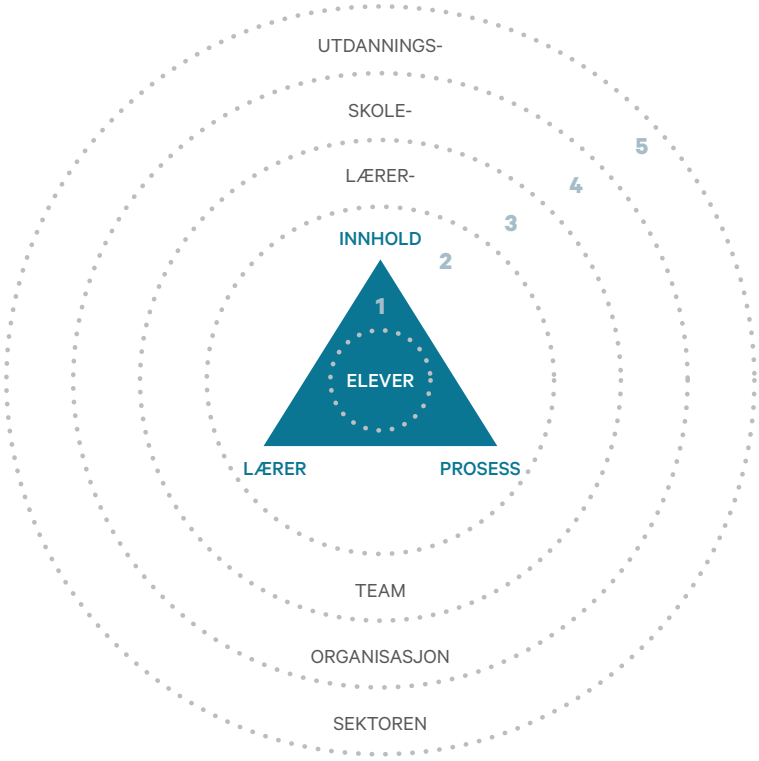
& McLaughlin (1995) viser: Det er ikke tilstrekkelig med etterutdanning og formidling av ny kunnskap til lærere og skoleledere for å utvikle en skole; lærere og skoleledere må også få anledning til å dele sin kunnskap og reflektere over hva de trenger å lære, og hvordan den nye kunnskapen kan koples til egne utfordringer og lokale forhold. Systemer og arbeidsformer må understøtte og ikke vanskeliggjøre samarbeidet, både i lærerteam og mellom team og på tvers av roller.

I og med at store deler av en lærers arbeidsuke bindes opp i tid og rom og struktureres av timeplaner, er det vanskelig å få dette til å skje ved at lærere på egen hånd skal finne anledninger til koordinering og samarbeid hver gang behovet skulle dukke opp. Det må til en viss grad tilrettelegges, det må skapes rom, og det må etableres en forståelse for at samarbeid, systematikk og koordinering er viktig. Skolen som organisasjon setter de lokale betingelsene for den enkelte lærers arbeid og kan gjøre det både enklere og vanskeligere å utføre arbeidet. Det handler om organisering: å skape tilstrekkelig, men ikke for mye struktur, og arbeidsformer, systemer, kunnskap og løsninger som understøtter godt arbeid i klasserommene.

Skolen: En organisasjon med eleven i sentrum

Det synes å være stor uttalt enighet om at det er eleven som skal være i sentrum for skolens virksomhet, slik det er illustrert på nivå 1 i figur 0.1. Den enkelte lærers arbeid på nivå 2 skal da først og fremst rettes mot eleven. Noe av det mest sentrale i lærerens didaktiske oppgave kan da forstås som å velge hva og hvordan, dvs. innhold og arbeidsformer for læringsprosessen på nivå 2. Denne boka handler likevel ikke om didaktikk, pedagogikk eller elevkunnskap, selv om slike temaer er helt sentrale for kvaliteten i det arbeid en lærer utøver, heller ikke om eleven. Den handler derimot om hvordan skolen som organisasjon setter de lokale rammene og betingelsene for læreres elevrettede arbeid, hvordan disse betingelsene blir preget av ideer om organisasjon og ledelse som kommer utenfra, og hvordan vi selv ved hjelp av kunnskap om organisasjon og ledelse både kan forstå og forbedre vår lokale praksis.

Når skoler vokser i størrelse (OECD, 2013), blir stadig flere lærere del av et team med kolleger rundt seg, slik det er vist i nivå 3 i figur 1. Dette gruppemedlemskapet kan være sterkt eller svakt, og kan for eksempel dreie seg om fagteam eller team på klassenivå. Disse grupperingene er igjen ett av mange uttrykk for nivå 4, det vil si hvordan skolen er organisert, både formelt og uformelt. Skolen befinner seg på sin side i et institusjonelt felt – utdanningssektoren –, som dekker både lokalsamfunnsnivået, regionalt nivå, nasjonalt



Figur 0.1: Eleven i sentrum

nivå og globalt nivå (nivå 5). Utdanningssektoren er et samlebegrep for de makrokrefter som sterkest påvirker skole og utdanning, og omfatter alt fra globale ideer og strømninger til nasjonale og lokale aktører, institusjoner og eksterne forhold som innvirker på den enkelte skole og utdanningsinstitusjon.

Sentralt i en lærers oppgave er å gjøre de best mulige valg på nivå 2. På nivå 2 skal læreren ta avgjørelser om *hva* det skal undervises i og læres om, og *hvordan* det skal skje. *Hvordan* kan da omhandle undervisningsmetode i snever forstand, og det kan innebære vurderinger av behov for støtte og samarbeidsformer med kolleger, ledelse og andre aktører, dvs. hvem læreren kan samarbeide med, og hvordan dette samarbeidet skal skje.

På nivå 2 handler det ikke minst om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2011). Til dette trenger læreren en profesjonskunnskap og en profesjonell autonomi som gjør at hun eller han kan ta reflekterte valg informert av både lokal førstehånds- og annenhåndskunnskap om hva som virker i den lokale konteksten og under de særegne forhold, og hva nasjonale læreplaner, styringsdokumenter og relevant

forskning sier på et mer generelt nivå (Ertsås & Irgens, 2012). Hvis en lærer «lukker seg inne» på nivå 2, vil profesjonell utvikling bli myopisk – nærsynt – i og med at det er egne og andres erfaringer og de nære forhold som dominerer kunnskapsutviklingen. Hvis en profesjonell nærsynthet preger nivå 3 og nivå 4, det vil si gruppe- og organisasjonsnivået, vil vi få team og hele skoler der ny og relevant kunnskap ikke trenger inn og utfordrer og «forstyrrer» etablert praksis. Skolen kan bli preget av «praksistyranni» (Weniger, 1953). Skolekulturen kan bli satt og gamle handlingsmønster repetert fra år til år, med justeringer basert på erfaringer fra et begrenset område, det vil si egen skole og egen praksis (Ertsås & Irgens, 2014, 2016).

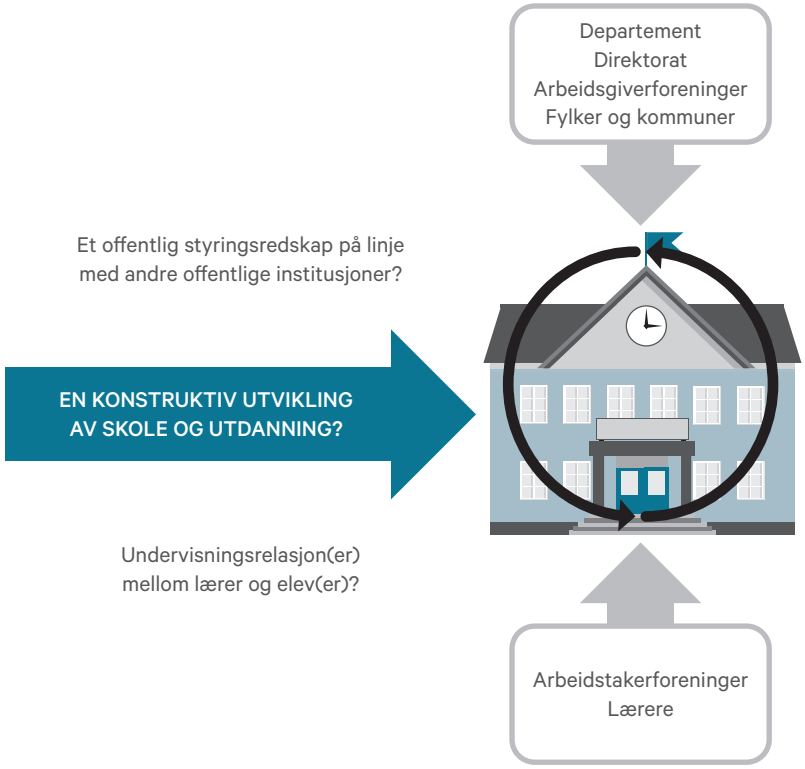
Grensene mellom de ulike nivåene i figuren er ikke absolutte (det er også grunnen til at de er stiplet). Ideer, teorier, planer, styringsdokumenter og forventninger flyter mellom nivåene. Dette skjer ikke, og skal heller ikke skje, friksjonsfritt. Den som måtte sitte fast i en slik forestilling, kan være preget av et urealistisk instrumentelt maskinperspektiv på skole og utdanning, der bestemmelser og endringer enkelt og greit skal implementeres. Men grensene skal på den andre siden heller ikke være lukket. Da vil den enkelte lærer og den enkelte skole være seg selv nok og fortsette sin praksis i en like urealistisk forestilling om hva som skaper god skole og god utdanning. Dette betyr at skole og utdanning, som andre typer virksomheter, vil være preget av både uklarheter og dilemmaer, noe som igjen krever kunnskap og læring i skolen som organisasjon. Det burde skoler være godt egnet til å håndtere, siden skolens samfunnsmandat nettopp dreier seg om læring, kunnskap og mestring. Men her er det store forskjeller mellom skoler (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, Vikan & Wæge, 2013). Noen skoler fungerer som gode skoleorganisasjoner som både letter lærernes løpende arbeid og sikrer at nødvendig utviklingsarbeid skjer – andre gjør det ikke. Denne boka handler derfor om skolen som organisasjon, og hvordan kunnskap om organisasjon og ledelse kan bidra til enda bedre skoler til beste for både elever og ansatte og det samfunnsmandat skoler skal ivareta.

To motpoler i synet på norsk utdanning

Hvordan skal så skoler, andre utdanningsinstitusjoner og virksomheter for øvrig som ønsker å ha læring og kunnskap i sentrum, organiseres, og hvordan skal de ledes? Dette er ikke bare faglige spørsmål, men også ideologiske. De utfordrer profesjonsverdier, menneskesyn og en rekke tatt-for-gitte oppfatninger av hva skole, læring og utdanning er og skal være. Dette avspeiles iblant i de mange debattene om kvalitet i skolen, både i media og i samfunnet for øvrig. Den offentlige diskusjonen synes å ha en tendens til å låse seg i

forutsigbare mønstre, som kan skyldes at partene slutter seg til forestillinger om hva skolen som organisasjon er og bør være, som verken er dekkende for virkeligheten eller utgjør gode utgangpunkt for utvikling. To posisjoner synes å være særlig markante (Irgens & Jensen, 2008). På ytterflankene av den ene posisjonen kan en høre stemmer som roper på mer styring. De ønsker tydeligere ledere og mer disiplin, de krever sterkere styring fra skoleeierne og mindre autonomi for lærere og rektorer, og de klager over en uvilje i skolen mot å innordne seg, og over at det finnes en «motstandsbevegelse» blant skolefolk som påvirker både fagforeninger, utdanningsbyråkratiet, lærerværelser, politiske partier, medier og pedagogiske forskningsmiljøer, og som sørger for at ingen ting blir forandret.

På ytterflankene av den andre posisjonen finnes de som forsvarer læreren som autonom profesjonsutøver, tradisjonsbærer og kunnskapsformidler i klasserommet og er skeptisk til reformer og statlige inngrep. Læreren og skolelederen skal



Figur 0.2: To motstridende syn på skole