

Eli Ottesen

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

E-post: eli.ottesen@ils.uio.no

Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse

Sammendrag

Utdanning av skoleledere vies stor oppmerksomheter, både i politikk, i forskning og som praksis, men forskning tyder på at det mangler et omforent kunnskapsgrunnlag som kan definere hva slik utdanning kan eller bør inneholde. Tvert imot synes det å være et mangfold blant tilbydere både nasjonalt og internasjonalt. I artikkelen utforskes hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse, og hva det kan bety for opplæring av skoleledere. Mot en bakgrunn av hva vi vet om skolelederopplæring, beskrives ledelse som profesjonelt arbeid der kjernen er ansvaret for og retten til å fatte beslutninger basert på skjønnsmessige vurderinger. Hoveddelen av artikkelen er drøfting av hva det kan bety å forankre kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse i pedagogikken. Avslutningsvis pekes det på implikasjoner for skolelederopplæring.

Nøkkelord: kunnskapsgrunnlag, profesjonelt arbeid, skoleledelse, skolelederopplæring.

Abstract

Currently, the education of school leaders is receiving considerable attention in policy, research and as a practice. However, research indicates a lack of agreement about the curriculum that could or should define such education; there seems to be great diversity among providers both nationally and internationally. The article explores what might constitute core knowledge for educational leaders. Against the background of what we know about leadership education the article describes leadership as professional work, where school leaders are responsible for and have the right to make decisions based on professional discretion. The main part of the article is a discussion of what might be implications of grounding leadership education in educational science. Finally, some implications for leadership education are suggested.

Keywords: knowledge base, professional work, educational leadership, school leader education.

Indledning

I de siste tiårene har betydningen av ledelse for utvikling av gode skoler blitt understreket både i forskning, politikk og blant praktikere (se for eksempel Day et al., 2009; Hallinger & Heck, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2008; Leithwood & Riehl, 2005; Møller & Ottesen, 2011b; OECD, 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). I kjølvannet av en økende anerkjennelse av rektors betydning for elevenes resultater, har også utdanning/trening/utvikling av skoleledere fått økt oppmerksomhet, både i Norge og internasjonalt (Bush, 2008; Fluckiger m.fl., 2015; Huber 2010a; Møller & Ottesen, 2011a).

I Norge ble skoleledere lenge tilsatt etter kriteriet “først blant likemenn”; lærerkvalifikasjoner ble vurdert som tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for tilsetting. For å kunne ivareta de spesifikke lederoppgavene (administrative og pedagogiske) fikk skoleledere tilbud om å delta på kurs eller i nasjonale programmer (Hegtun, 2007; OECD, 2007; Tjeldvoll m.fl., 2005). Utover 1990-tallet ble det utviklet tilbud i form av studieemner som ga formell kompetanse i form av studiepoeng, og fra begynnelsen av 2000-tallet er det utviklet masterprogram i utdanningsledelse/skoleledelse ved flere universitet og høyskoler (Wales & Welle-Strand, 2005; OECD, 2007). I Norge er det nyeste skuddet på stammen den nasjonale rektorutdanningen som ble etablert i 2009. Gjennom dette programmet finansierer nasjonale myndigheter emner på 30 studiepoeng på masternivå. Møller og Schratz (2008) peker på at det synes å være en spenning mellom nasjonalt og lokalt nivå med hensyn til hvem som bør ha hånd om lederutvikling/lederutdanning. På den ene siden er det høye statlige forventninger til skoleledere som reform- og endringsaktører, og på den andre siden har kommuner og fylkeskommuner lokale behov og utfordringer. Universitet og høyskoler på sin side tilbyr forskningsbaserte utdanninger, og utviklingen av masterprogram for skoleledere og den statlige rektorutdanningen tyder på at formell utdanning nå anerkjennes som viktig i utøvelsen av ledelse i skolen.

Selv om formell utdannelse i stor grad anerkjennes, er det større uenighet om hva som er eller bør være innholdet i slike utdanninger, både nasjonalt og internasjonalt (Bush, 2008; Huber, 2010a; Hybertsen m.fl., 2014). Det er også variasjoner med hensyn til i hvilken grad formell utdanning er et krav for tilsetting i lederstillinger i skolen. I Norge er det for eksempel ingen formelle utdanningskrav utover pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (Opplæringsloven, § 9-1). Selv om det er rimelig å forstå skoleledelse som en type profesjonelt arbeid, er det uklart hva som utgjør den spesifikke profesjonskunnskapen. Hensikten med denne artikkelen er å utforske hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse, og hva det kan bety for opplæring av skoleledere.

Artikkelen begynner med en oversikt over internasjonal forskning om innholdet i program for skolelederopplæring. Deretter drøfter jeg skolelederes

arbeid som profesjonelle aktører med ansvar for og rett til å fatte beslutninger basert på skjønnsmessige vurderinger. Hoveddelen av artikkelen er en diskusjon av hva det kan bety å forankre ledelse i pedagogikken. Avslutningsvis pekes det på implikasjoner for skolelederopplæring.

Skolelederopplæring

Internasjonalt er det stor enighet om at ledelse er viktig både i reformarbeid, for skole- og kvalitetsutvikling og for å styrke elevers læring (Fluckiger m.fl., 2015; Darling Hammond m. fl., 2007; McKinsey, 2010). Det er også stor enighet om at skoleleders arbeid er preget av høy kompleksitet og forventninger om å ivareta stadig nye oppgaver. Fluckiger m.fl. (2014) peker for eksempel på endringsledelse, organisasjonsutvikling, implementering av ny teknologi og økt effektivisering av undervisning og læring som sentrale utfordringer for skoleledere i mange land. Men skoleledelse er også kontekstavhengig, og reflekterer nasjonenes ulike ideologer og politiske prioriteringer.

Huber (2010b) undersøkte skolelederopplæring i 15 land. Han fant variasjoner som kan knyttes til kulturelle og institusjonelle ulikheter, men mener også å kunne identifisere globale mønstre og trender både med hensyn til form og innhold (se Huber, 2010b). For eksempel fant han at innholdet i program for lederutvikling synes å ha beveget seg bort fra rene administrative emner og temaer til fordel for et fokus på kommunikasjon, samarbeid og skoleutvikling. Bush (2008, s. 15) som undersøkte skolelederopplæring i sju land peker på sin side på at på tross av variasjon i nasjonal kontekst synes det å være et slags kjernepensum i lederopplæringsprogram: Pedagogisk ledelse, jus, økonomi, personalledelse og administrasjon. Men selv innenfor en nasjonal kontekst er det forskjeller. Møller og Ottesen (2011a) analyserte innholdet i to program i den nasjonale rektorutdanningen i Norge, og fant forskjeller mellom de to programmene på flere områder: deres perspektiv på ledelse, hvordan de rammer inn endringsledelse, hva som skrives fram som skolens formål, sammenhenger mellom ledelse og læring blant de ansatte, og hvordan programmet legger til rette for undervisning slik at kunnskap, ferdigheter og holdninger skal utvikles. Også følgeforskningen til den nasjonale rektorutdanningen finner at det er store forskjeller mellom institusjonenes tilbud (Hybertsen et al., 2014, s. 54). Mangfoldet i innhold og fokus i lederopplæringsprogrammer kan sees som en følge av de mange og komplekse oppgavene skoleledere må ivareta, som for eksempel å være visjonsbyggere og endringsagenter, organisasjonsutviklere, pedagogiske ledere, jurister og økonomer (jf. Flückiger m.fl., 2014). Utvikling av program for lederopplæring må også forstås i lys av endrede betingelser for skoleledelse, som for eksempel at kvaliteten på opplæring er satt under lupen i den offentlige debatten, endrede styringsregimer inspirert av New Public Management og innholdsreformer (Møller & Skedsmo, 2013). Dessuten kan det

være en utfordring å finne balansen mellom systemets behov og den lokale skolens eller individuelle behov (Aas & Törnsén, 2016). Det er ikke nødvendigvis problematisk at lederopplæring har ulikt fokus og variasjon i innhold og omfang. Opplæringen må stå i et dynamisk samspill både med nasjonale utdanningspolitiske forventninger til ledelse og med lokale kommunale eller fylkeskommunale behov og utfordringer. Det er variasjon som ikke bygger på forskningsbasert kunnskap, men er utslag av ad hoc- løsninger eller ideologiske eller personlige preferanser blant tilbydere som kan være problematisk (Crow & Whiteman, 2016).

I en analyse av dansk skolelederutdanning konkluderer Lejf Moos (2011, s. 164) at

“...it is very difficult to find out what kind of research, experiences from practice, political or administrative wishful thinking or analysis is used as the basis of constructing leadership education. It might seem that the wish to socialise leaders into thinking of school leadership, and acting as school leaders, in ways that are compliant with political and governance visions of what schools, education and leadership should be is more in the forefront currently than wanting to educate school leaders into becoming good leaders of professional thinking related to educational organisations and processes.”

Dersom vi skal forstå ledelse i skolen som profesjonelt arbeid, kan det være nødvendig identifisere et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse som fungerer som en rettesnor ved design og gjennomføring av lederutdanning. Dette er spesielt viktig i en tid da kunnskap og ekspertise synes å spille en stadig viktigere rolle i profesjonsyrkene, fordi disse forutsetter utøvelse av skjønn som forankres i kunnskap som deles av profesjonen, og fordi beslutningstakere stilles til ansvar for arbeidet sitt.

Skoleledelse som profesjonelt arbeid

I dagligtale forstås ofte det å være en profesjonell yrkesutøver som å være dyktig, å kunne sitt fag, og å sette egne interesser til side. Det er med andre ord et normativt begrep som benyttes for å vurdere personer og deres handlinger utfra mer eller mindre eksplisitte standarder. Hverdagsbegrepet har en sterk, om enn implisitt kobling til kunnskap: det forutsettes at den profesjonelle handler i tråd med anerkjent og “brukbar” kunnskap knyttet til de oppgavene som skal utføres, og at arbeidet utføres på en god måte. Men i hverdagsforståelsen trenger ikke kunnskapen være akademisk eller vitenskapelig, det kan også dreie seg om erfaringsbasert kunnskap, evne til å handle, eller om verdier i yrkesutøvelsen. Sett utenfra kan en profesjonell skoleleder være en som setter egne verdier og oppfatninger til side og handler samvittighetsfullt i tråd med regler og fastsatte prosedyrer, eller det kan tvert imot være hun eller han som viser mot og vilje til

å sette disse til side og handle i overenstemmelse med verdier når det er riktig og nødvendig (jf. Sugrue, 2014). Vi kan med andre ord identifisere en spenning mellom ideologi og verdier og mellom ansvarliggjøring i organisasjonen og ansvarliggjøring i forhold til yrkesnormer (Evetts, 2013; Fenwick, 2016). Den profesjonelle skolelederen må navigere i dette farvannet; kjenne til samfunnets idealer og forventninger og hvilke standarder og prosedyrer som er foreskrevet. Å være profesjonell handler om å kunne stå i disse spenningene uten å bli handlingslammet, å være bevisst hva situasjoner krever og de valg man gjør (eller at man faktisk gjør valg) fra øyeblikk til øyeblikk. Nicolini og Roe (2014, s. 69) peker på at enhver handling innebærer at “action requires resolving the conflict between multiple possible actions at the crossroads of conflicting horizons”. Handlingsvalget bygger på vurdering av for eksempel organisasjonens rutiner, prosedyrer og regler, av profesjonens innflytelse og historiske praksiser, og av relasjonell samhandling og dialog. Profesjonell handling forutsetter evne og vilje til å identifisere organisasjonens mål, stille spørsmål ved organisasjonens hensikter og profesjonens vurderinger, og å tilpasse handlingen til den lokale praksisen (Edwards, 2010).

Skjønnsutøvelse beskrives ofte som kjernen i profesjonelles arbeid (Wallander & Molander, 2014). Skoleledere må handle i situasjoner som preges av flertydighet, der det ikke finnes allmenngyldige regler for de beslutninger som fattes. Derfor er det et legitimt handlingsrom der skoleledere utøver skjønn, i praksis “på vegne av” myndighetene. Grimen og Molander (2008) kaller dette skjønn som strukturell kategori; det definerer rommet for autonomi som avgrenses av formelle regler eller restriksjoner. Men skjønnsutøvelse forutsetter en kognitiv aktivitet, handlinger som går forut for beslutninger og som innebærer resonering og avveininger mellom ulike mulige valg. Dette betegnes som skjønn som epistemisk kategori (Grimen & Molander, 2008). I utøvelsen av profesjonelt skjønn defineres og tolkes konkrete situasjoner, og kunnskapsressurser settes i spill. Gjennom profesjonskunnskapen medieres både forståelsen av og responsen på den aktuelle situasjonen. En utfordring for skoleledelse både som forskningsfelt og som praksis er at det ikke finnes en omforent oppfatning av hva som utgjør kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse. Skoleledelse som felt er svakt strukturert, og trekker på ulike disipliner som empirisk kan knyttets sammen gjennom tematiseringer, ideer, begreper og metaforer. Dette er ikke nødvendigvis et særtrekk knyttet til skoleledere som profesjonsutøvere. Grimen (2008) hevder at et sentralt trekk ved profesjoners kunnskapsbase i sin alminnelighet er at de er mangfoldige, trekker på ulike vitenskapelige disipliner og framstår som teoretisk fragmentert. Det er derfor vanskelig å definere en enhetlig, kollektiv kunnskapsbase, selv om det ofte fremmes som et kjennetegn på en profesjon.

English (2006) hevder at å bruke begrepet kunnskapsbase er lite fruktbart når det gjelder skoleledelse. Han bygger på studier fra USA når han viser at en kunnskapsbase gjerne transformeres til standarder som uttrykk for politisk makt

der ferdigheter, begreper og ideer frikobles fra teoriene og forskningen de har sitt utspring i. Selv om feltet er pluralistisk og dynamisk, forstummer debatten fordi det som er sant og riktig allerede er fastslått, ofte i form av sju eller ti eller to punkter som definerer hva vi vet om ledelse (jf. Eacott, 2011; Gunter, 2016). Lederutdanning bør i stedet preges av diskusjoner om feltets motsetninger, stridigheter og av det som er omstridt. Det som framsettes som sannheter må utfordres enten det fremmes av den ene eller den andre "leiren". Et dynamisk perspektiv på kunnskap "admits to fissures, antinomies, multiplicities, and contradictions being part and parcel of growing and vibrant fields of theories and practices" (English, 2006, s. 470). På denne måten blir kunnskapsgrunnlaget ikke en kanon som skoleledere skal forventes å leve opp til, men en måte å forholde seg profesjonelt til praksis på. Kunnskap blir ressurser som kan bidra til profesjonelt arbeid som skoleleder gjennom resonering og avveininger, ikke oppskrifter for handling. Det er de praktiske oppgavene som definerer hvilken kunnskap som er relevant (Møller, 2011).

Utdanning av skoleledere innebærer å gjøre studentene kjent med mangfoldet av teoretiske ressurser og ulike aktørers rolle i produksjon og promotering av dem. Det profesjonelle prosjektet handler om å kunne gjøre valg og argumentere for de valgene man gjør. For å kunne gjøre slike begrunnende valg trenger skoleledere kunnskap og innsikt fra en rekke fagområder, men argumenter må først og fremst springe ut fra det som er utdanningens prosjekt: å bidra til at barn og unge lærer det de trenger for å sikre dem gode liv. I Norge er dette forankret i opplæringslovens §1-1 om skolens formål. Profesjonsgrunnlaget springer ut av dette mandatet. Da handler det om vilje og evne til å problematisere hva en god skole er (ikke alene en effektiv skole), om å stille spørsmål knyttet til hva som skal læres og hvorfor (Biesta, 2009). Dette innebærer at kunnskapsgrunnlaget for ledelse i skolen må forankres i pedagogikken.

Mot et kunnskapsgrunnlag forankret i pedagogikk

Pedagogisk ledelse har lenge vært et begrep i den norske debatten om skoleledelse. Det er imidlertid ikke helt enkelt å gi en entydig definisjon på begrepet, og innholdet synes å ha endret seg over tid. Lillejord og Fuglestad (1997, s. 7) forstår pedagogiske ledelse som "den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons og læreprosesser i skolen". Pedagogisk ledelse forstås ofte som noe annet enn, eller i motsetning til, administrativ ledelse. I undersøkelser om rektorers arbeidsoppgaver presenteres ofte resultater der disse to kategoriene settes opp mot hverandre (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014; Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006). I den norske rapporten fra TALIS 2013, brukes pedagogisk ledelse synonymt med faglig ledelse (Caspersen m.fl., 2014).

Internasjonalt har instructional leadership (IL) fått stadig større gjennomslag de senere årene (Hallinger & Wang, 2015). I likhet med begrepet pedagogisk ledelse forstås IL ulikt i litteraturen, og også over tid (Hallinger & Wang, 2015; Southworth, 2002). Begrepet er også vanskelig å oversette til norsk. Emstad og Postholm (2010, s. 185) definerer IL som “ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring (FUL)”. Hallinger og Heck (2011) forstår IL som en dynamisk prosess av gjensidig innflytelse der ledelsen forventes å bidra til læring ved å definere skolens oppgave og mål, designe akademiske strukturer og prosesser, og utvikle skolens personale. Dette ligger nær opp mot definisjonen av pedagogisk ledelse over, siden det handler om å ha fokus på læringsprosesser. Det handler, i følge Robinson (2011, s. 15) om at ledere må kunne “make an educational difference” gjennom “focusing their relationships, their work, and their learning on the core business of teaching and learning”. Det innebærer at skolelederens kunnskapsgrunnlag, i likhet med læreres, må inkludere kunnskap om fag, pedagogikk, fagdidaktikk, læreplan og elever (Spillane & Seashore Louis, 2002). I tillegg må de ha kunnskap om når og hvordan de kan bruke denne kunnskapen i sitt lederarbeid.

I de senere år ser vi en økt forventning om at skoleledere (og lærere) skal kunne tilegne seg og gjøre nytte av forskningslitteratur og kvantitative datakilder i sitt profesjonelle arbeid (Hermansen og Maustehagen, 2016; Møller & Skedsmo, 2013; Skedsmo, 2009). I en tid da utdanning i stadig større grad måles og vurderes, der det som teller synes å være det som kan telles, og der evidens om hva som virker spiller en stadig viktigere rolle (Eacott, 2011; Ozga et al., 2011) er det viktig å drøfte hva en pedagogisk forankring av lederopplæring innebærer. Jeg vil illustrere ved hjelp av artiklene “Putting education back into (educational) leadership” av henholdsvis Robinson (2006) og Gunter (2005). Robinsons argument er at teorier om skoleledelse må forankres i hva vi vet om effektiv undervisning, og hvordan ledere kan styrke de forutsetningene som bidrar til slik undervisning. For Robinson innebærer det at vi anerkjenner at det å lede en skole krever andre kunnskaper og ferdigheter enn å lede en hvilken som helst annen organisasjon; skoleledere må vite hva som har betydning for elevers læring og hvordan de kan støtte lærere sin praksis i tråd med dette. Gode skoleledere har kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til effektiv undervisning, og i neste omgang, bedre resultater for elevene. Gunter, på sin side, mener at “putting education back” ikke bare handler om å kunne levere eller promotere effektiv undervisning, men også om å ha kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å utfordre maktstrukturer og kulturer som hindrer demokratisk utvikling. Det kan man bare gjøre dersom man løfter diskusjonen om hva utdanning er og bør være i et demokratisk samfunn. Det handler om “respecting experiential knowledge, questioning existing practice, and having the courage to exercise judgement” (Gunter, 2005, s. 185). Disse to artiklene er eksempler på svært ulike forståelser av hva det kan bety å forankre kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse i pedagogikk: et instrumentelt perspektiv

der det handler om å gjøre det vi allerede gjør bedre, og et radikalt perspektiv som innebærer å utfordre det vi gjør i lys av verdier. Sagt på en annen måte, det handler om forskjellen mellom å gjøre ting riktig, og å gjøre de riktige tingene.

Med forankring i pedagogikk vendes oppmerksomheten mot skolens og utdanningens formål – ikke som en standard å måle virksomhetens resultater mot, men som selve grunnlaget for profesjonelt engasjement og motivasjon. Formålet gir aktiviteten mening og retning. Hva som er utdanningens formål er ikke opp og avgjort en gang for alle, men kan inspirere til refleksjon og diskusjon når rektor står overfor handlingsvalg der det “riktige” alternativet ikke er fastlagt. Siden formål er uløselig knyttet til normer og verdier, må en pedagogisk forankring nødvendigvis også gi rom for mange stemmer. Det er nødvendig å være avstemt med et mangfold av interesser, både de med autoritet og stor innflytelse og de som ikke så lett kommer til orde. Ledere må forstå og verdsette ulike synspunkt og standpunkt, enten disse kommer i form av punktvis forventninger til ledelse i forskning og politikk, foreldre og elevers bekymringer, behov og meninger, eller medarbeideres oppfatninger. Ulike interesser kan ha divergerende (men legitime) oppfatninger om hva skoleledere bør kunne og gjøre. Kunnskapsgrunnlaget vil derfor endres både over tid og mellom kontekster og skape en dynamikk som utfordrer underliggende forforståelser og strukturer. Utdanning av skoleledere må adressere denne dynamikken, bidra til diskusjon om krav og rammer for arbeidet som skoleleder, om samfunnets behov, ønsker og interesser, og om skolens formål nå og i framtiden. Kunnskapsgrunnlaget må bidra til myndiggjøring av skolelederne og muliggjøre frigjøring og nytenkning.

I analysen av rammeverkene til de nasjonale rektorprogrammene i Norge og Sverige (Aas & Törnsén, 2016) tar forfatterne utgangspunkt i et rammeverk med fem fokusområder for “effective leadership learning”: læring om undervisning og læring, læring om de man arbeider sammen med, læring om utdanningskonteksten, læring om utdanningssystemet, og å lære å kjenne seg selv. De finner at de fem fokusområdene ivaretas i programmene, men peker på at programmene kan tolkes inn i en accountability-orientert diskurs, der lederes oppgave er å implementere nasjonal utdanningspolitikk og ta ansvar for at skolen imøtekommer nasjonale forventninger. Analysen gir et godt innblikk i hvordan pedagogiske temaer skrives inn i en kvalitets- og effektivitetsdiskurs. Aas og Törnsén (2016, s. 183-184) konkluderer med at programmene synes å fokusere “more on compliance, that is the adoption of laws and regulations, and less on discretionary decision-making and how to adapt this to serve local needs”. Det er selvsagt legitimt at innholdet i nasjonale program for lederutvikling adresserer problemfelt som er definert av nasjonale myndigheter. Det kan også hende at disse programmene kan bli mer effektive dersom man i større grad integrerer “mykere” sider av ledelse, slik forfatterne antyder, for eksempel mestringsforventninger, stresshåndtering og motivasjon. Men som et kunnskapsgrunnlag forankret i pedagogikk er det utilstrekkelig.

Biesta (2009) peker på at utdanningsspørsmål alltid henger sammen med verdier; det har å gjøre med hva som er utdanningens formål. Skoleledelse kan være effektiv i den forstand at den bidrar til å nå bestemte mål – for eksempel at elever mestrer grunnleggende ferdigheter, gjennomfører videregående opplæring, inkluderes og opplever mestring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette er målsettinger det er lett å slutte seg til. Problemet er at disse målene skrives inn i en kvalitetsdiskurs der operasjonalisering av målene snevrer inn formålet. Andre dimensjoner som inngår i skolens formål, som for eksempel verdispørsmål knyttet til demokrati, danning og kritisk tenkning blir usynliggjort (Stray, 2011). Kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse som profesjonelt arbeid må bidra til at man legitimt kan stille spørsmål om hva som er en “god” skole, og på hvilken måte skolen er effektiv, for hvem og for hva (Biesta, 2009). Et kunnskapsgrunnlag forankret i pedagogikk fremmer diskusjoner om utdanningens hensikt, målsettinger og praksiser og kan virke både kvalifiserende og frigjørende. Ledelse som sosial praksis handler ikke først og fremst om hva ledere må gjøre, men om ledelse som aktivitet og erfaring, hevder Gunter (2005). Det betyr at kunnskapsgrunnlaget ikke først og fremst består av opplisting av den kunnskap, de ferdigheter, holdninger og strategier ledere må være i besittelse av for å sosialiseres inn i en forhåndsbestemt rolle og funksjon. Et kunnskapsgrunnlag må være dynamisk og dialogisk, det må synliggjøre alternativer som kompliserer, uroer, og krever begrunnede valg som gjøres til gjenstand for kollektiv kritisk vurdering (Osberg & Biesta, 2010). Slik åpnes det for muligheten for studentene til å framstå som autonome og uavhengige ledere i stand til å utøve profesjonell dømmekraft.

Konklusjon og implikasjoner for lederopplæring

Hensikten med denne artikkelen er å utforsket hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse, og hva det kan bety for opplæring av skoleledere. Innledningsvis har jeg beskrevet noen trender i opplæring av skoleledere og hvilke kunnskapsfelt disse er forankret i. Kvalifisering handler om kompetansene som anses som viktige for at skoleledere skal kunne håndtere arbeidet sitt. Her plasseres både generiske og spesifikke kunnskaper og ferdigheter som tenkes å bidra til ledere evner å fylle arbeidsspesifikasjonen, kan vi kanskje si. Lederopplæring forventes å gi deltakerne tilgang til – og lære dem å bruke – de teoretiske og praktiske verktøyene som anses som nødvendige. Følgelig er denne dimensjonen kontekstavhengig, hva som er viktige kvalifikasjonskrav avhenger av kontekst og vil variere både over tid og sted (Huber, 2010a; Huber & Muijs, 2010). Deretter har jeg drøftet skoleledelse som profesjonelt arbeid. Siden slikt arbeid innebærer anvendelse av skjønn, argumenterer jeg for at lederutdanning må trekke på et pluralistisk kunnskapsgrunnlag som settes i spill i tolkningen av konkrete situasjoner og

mulige handlingsalternativer. Til slutt har jeg drøftet hva et kunnskapsgrunnlag forankret i pedagogikk kan innebære. Drøftingen er både ufullstendig og foreløpig, og ment som et bidrag som kan inspirere til videre forskning, teoriutvikling og design av program for lederopplæring.

I Norge spesifiserer Utdanningsdirektoratet krav og forventninger til skoleledere slik: “Leing er å ta ansvar for at

- Ein oppnår gode resultat
- Ein oppnår resultatata på ein god måte
- Medarbeidarane har eit godt og utviklande arbeidsmiljø
- Den verksemda som leiaren er ansvarlig for, også er rusta til å oppnå gode resultat i framtida (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å kunne ivareta dette ansvaret, forventes det at rektor har evne til å lede skolens utviklingsarbeid, at hun har kompetanse og legitimitet til å kunne gjøre gode faglige vurderinger, at hun kan lede de ansatte i samsvar med nasjonal og lokal politikk, at hun har evne til å bygge fellesskap, være inspirator og konfliktløser, kan lede utviklings- og endringsprosesser og har et avklart forhold til egen lederrolle (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er en fare for at skolelederopplæring som bygger på disse prinsippene i for stor grad kvalifiserer lederne som iverksettere av nasjonal politikk og mottakere av “evidens” om hva som virker. Kvalifisering for ledelse kan også innebære at skoleledere utvikler kompetanse til å utforske skolens praksis og utvikle skolen, metoder og læringsprosesser sammen med personalet (og elevene). Da handler kvalifisering om for eksempel å forstå sentrale begreper og teorier innenfor feltet, å utvikle innsikt i vitenskapelig tenkemåte og metode, å kunne anvende teori og forskning i analyse av praktiske problemstillinger, å kunne vurdere kvalitet og effektivitet, å kunne forholde seg kritisk og spørrende til kunnskap og praksis, og å kunne utøve etisk dømmekraft i møte med faglige og praktiske problemstillinger, slik forskningsbasert utdanning bidrar til. Utfordringen for de som tilbyr utdanning for skoleledere er å finne en god balanse mellom kvalifisering som bidrar til en best mulig håndtering av det som “er”, og samtidig bidrar til utvikling av en refleksiv og kritisk rolle for å kunne forstå (og kanskje endre) det som “er”.

Referanser

- Aas, M., & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 35/2, 173–187.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Vibe, N. & Carlsten, T.C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. Rapport 41/2014. Oslo: NIFU.

- Hentet 5. oktober 2016 fra http://www.oecd.org/edu/school/Norway-TALIS-2013-National-report_nor.pdf.
- Crow, G. M. & Whiteman, R. S. (2016). Effective preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148. DOI: 10.1177/1942775116634694.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Atharidou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes* (DCSF-RR108). Hentet 20. juni 2016 fra <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Eacott, S. (2011). Preparing 'educational' leaders in managerialist times: an Australian story. *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 43–59. doi:10.1080/00220620.2010.532865
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer science & business media.
- English, F. W. (2006). The unintended consequences of a standardized knowledge base in advancing educational leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 461–472.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 777–796.
- Fenwick, T. (2016). *Professional Responsibility and Professionalism: A Sociomaterial Examination*. Abington: Routledge.
- Flückiger, B., Lovett, S. & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 56–575.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunter, H. (2005). Putting education back into leadership. *FORUM*, 47/2&3, 181–187.
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hallinger, P. & Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer International Publishing. Lastet ned 5. oktober 2016 fra <http://download.springer.com>.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10/2, 92–107. Lastet ned 5. oktober 2016 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2467>.
- Huber, S. (2010a). New approaches in preparing school leaders. *International encyclopedia of education*, 4, 752–761.
- Huber, S. (2010b). Preparing school leaders – International approaches in leadership development. I S. G. Huber (red.), *School leadership-international perspectives* (s. 225–251). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. I S. G. Huber (red.), *School leadership-international perspectives* (s. 57–77). Dordrecht: Springer.
- Hybertsen, I. D., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A., & Aamodt, P. O. (2014). Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den

- nasjonale rektorutdanningen. Hentet 27.mai 2016 fra <http://www.nifu.no/publications/1190317/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *St. meld. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leithwood, K., & Riehl, C. J. (2005). What we know about successful school leadership. I W. A. Firestone & C. J. Riehl (red.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (s. 22–47). New York and London: Teacher College Press.
- Lillejord, S. & Fuglestad, O.L. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 7–21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moos, L. (2011). Educating Danish school leaders to meet new expectations. *School Leadership and Management* 31/2, 155–164.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27–50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011a). Building leadership capacity: The Norwegian approach. I *International handbook of leadership for learning* (s. 619–634). Dodrecht: Springer Science and Business Media.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011b). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 15–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hentet 5. oktober 2016 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/skolelederundersokelsen_2005.pdf.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History* 45/4, 336–353. DOI: [10.1080/00220620.2013.822353](https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353).
- Nicolini, D., & Roe, B. (2014). Surfacing the multiple: Diffractive methods for rethinking professional practice and knowledge. I T. Fenwick & M. Nerland (red.), *Reconceptualising professional learning. Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities* (s. 67–82). Abigdon: Routledge.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Opplæringsloven. Lastet ned 10. oktober 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14/6, 593–607. DOI: [10.1080/136031110802530684](https://doi.org/10.1080/136031110802530684)
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (2011). *Fabricating Quality in Education: data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Robinson, V.M.J. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12/1, 62–75.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition: Perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. (Doktoravhandling). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22/1, 73–91.
- Spillane, J.P. & Seashore Louis, K. (2002). School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. I J. Murphy (red.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (s. 183–104). Chicago: University of Chicago Press.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(01), 18–29).
- Sugrue, C. (2014). Professionally responsible rule bending and breaking? I C. Sugrue & T. D. Solbrekke (red.), *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis* (s. 127–143). Abingdon: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Leiing i skolen. Hentet 20. juni 2016 fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Wallander, L., & Molander, A. (2014). Disentangling professional discretion: A conceptual and methodological approach. *Professions and Professionalism*, 4(3), 1–19.