

RAPPORT RAPPORT

Lærende organisasjoner

Mellomledere og kunnskapsledelse

Åsmund Dimmen



HØGSKOLEN
i Buskerud

Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 56

Lærende organisasjoner
Mellomledere og kunnskapsledelse

Åsmund Dimmen

Hønefoss, Juli 2005

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 82-91116-74-1

ISSN 0807-4488

Forord

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring skisserer i kapittel 3 "Skolen i en ny tid" en visjon om lærende organisasjoner. Den knyttes bl a til personalets kunnskapsutvikling, ledelsesfunksjonene ved skolene og organisasjonens endringskultur. Dette perspektivet på organisasjon og ledelse utdypes i departementets strategiplan for 2005-2008 "Kompetanse for utvikling".

I tilknytning til del II av Buskerud fylkeskommunes ledelses- og skoleutviklingsprogram 2004-2006 (mellomlederprogrammet) har jeg per juli 2005 forsøkt å danne meg et bilde av hvilke oppfatninger mellomledere har om skolen som lærende organisasjon og tilhørende lederrolle med vekt på endringsprosesser og kunnskapsledelse.

Målgruppen for rapporten er primært ledere ved de videregående skoler.

Åsmund Dimmen

Innhold

1 Innledning	1
2 Problemstillinger	3
3 Lærende organisasjon og kunnskapsledelse	8
3.1 Lærende organisasjoner	9
3.2 Læring i organisasjoner	13
3.3 Kunnskapsledelse	16
3.4 Oppsummering	18
4 Ledelse, endringsledelse og kunnskapsledelse	20
4.1 Ledelsesperspektiver og lærende organisasjoner	21
4.2 Endringsstrategier	23
4.3 Oppsummering	26
5 Kunnskapsledelse og dilemmaer	27
6 Datagrunnlag	31
7 Kunnskapsledelse og organisering av læringsarenaer	35
7.1 Arbeid og læring i grupper	35
7.2 Andre arenaer/møteplasser	39
7.3 Arbeid og læring i nettverk	40
7.4 Tilbakemeldingssystemer fra eksterne partnere/aktører	41
7.5 Andre forhold ved organiseringen	41
8 Kunnskapsledelse og læring	44
8.1 Læringssyn og ledelse	45
8.2 Motivasjon og ledelse	52
8.3 Dialog, veiledning og ledelse	57
9 Kunnskapsledelse og endringsstrategier	62
10 Skolen - en lærende organisasjon?	69
11 Ledelsesdilemmaer i lærende organisasjoner	75
11.1 Spenninger i "Kultur for læring"	75
11.2 Buskerud fylkeskommunes ledelsesplattform	77
11.3 Dilemmaer i praksis	80
12 Sammendrag	86
Referanser	89

1 Innledning

Denne rapporten er nær knyttet til Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram 2004-2006, og bygger i hovedsak på data som er utviklet i tilknytning til programmet.

Programmet har omfattet ca 40 toppledere (rektorer og ass rektorer), og ca 90 mellomledere i den videregående skolen i Buskerud. HiBu har hatt ansvaret for del II mellomlederprogrammet, som har omfattet skoleutviklingsprosjekter, veiledning på skolene av ledergruppen, kurssamlinger om endringsledelse samt arbeid i basisgrupper og nettverksgrupper på tvers av skolene.

Da programmet startet, ble det gitt uttrykk for at det hadde endringsmål på flere områder og nivåer, bl a organisasjonsstrukturer og -kulturer ved den enkelte virksomhet, fagpersonalets kompetanse, ledelsesfunksjonene, nettverk og samarbeid mellom skolene samt utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Ideene bak Buskerud fylkeskommunes program for ledelses- og skoleutvikling ble framstilt med bl a følgende hovedpunkter da programmet formelt ble presentert for deltakerne i mars 2004:

- endringer i kjernevirksomheten forutsetter endringer i organisasjonens struktur og kultur
- læring i praksisfellesskap og nettverk internt og eksternt kan støtte personlig utvikling og utviklingsarbeid i prosjekter
- resultatoppgåelse ved den enkelte institusjon er avhengig av hvordan den samlede ledelses visjoner og handlinger framstår for medarbeiderne
- utdanningskonsernet Bfk vil være tjent med en styrket felles ledelsesforståelse og ledelseskultur
- ledelsens hovedrolle i endringsarbeid er å lede læringsprosesser blant medarbeidere og i grupper (arbeidslag, prosjektgrupper og praksisfellesskap)

(Dimmen 2004)

I presentasjonen ble programmets mål og ideer faglig begrunnet med henvisning til en rapport om læreres og skolelederes forståelse av skoleutviklingsprosesser (Scherp 2003), hvor det bl a legges stor vekt på at ledelsens rolle er å lede læringsprosesser blant medarbeidere og i organisasjonen. Det beste grunnlaget for utviklingsarbeid i skolen er i ifølge Scherp en felles forståelse av hva som er

hverdagsproblemer og utfordringer, og at ledelsen ser muligheter i skolens handlingsrom og tilrettelegger for læringsprosesser blant medarbeiderne.

Ledelsesprogrammet ble knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid ved den enkelte skole, og det ble forutsatt at hver skoles utviklingsprosjekt skulle framstå som eksempel på tiltak for langsiktig utvikling av skolen som lærende organisasjon. Den interne organisering av skoleutviklingsarbeidet skulle være med ledergruppen som prosjektledelse, og rektor var dessuten forutsatt å være lokalt ansvarlig for mellomledernes ledelsesutvikling

Perspektivene i rapporten legger til grunn at ledelses- og skoleutviklingsprogrammet har et dobbelt siktemål: det skal styrke ledelsens langsiktige kompetanse m h t endringsledelse og samtidig realisere konkrete pedagogiske utviklingsprosjekter på kortere sikt.

Det innebærer at måten det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet gjøres på, forutsettes å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon med en lederrolle som fokuserer på kunnskapsledelse.

De vurderinger som gjøres om kunnskapsledelse og lærende organisasjoner, bør kunne være utgangspunkt for refleksjoner - og eventuelt oppfølgingstiltak - både i ledergruppen på den enkelte institusjon og i fylkeskommunenes utdanningsavdeling.

2 Problemstillinger

Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram 2004-2006 har en meget omfattende ramme. Det gjelder både visjoner/mål og hvilke resultater som skal oppnås på noe sikt. Hovedmålet er knyttet til kunnskaps - og endringsledelse. Det innebærer at lederne forventes å styrke egen kompetanse m h t ledelse av endringsprosesser, og utvikle organisasjonens framtidige kapasitet m h t kollektive læringsprosesser og nye endringer. Institusjonenes utviklingsarbeid forutsettes å gi resultater i forhold til kjernevirksomheten på kortere sikt, men fokus er altså ledernes pedagogiske funksjoner, medarbeidernes kunnskapsutvikling og skolen som lærende organisasjon.

Dersom målene for programmet vinkles ut fra begrepene "lærende organisasjon" og "kunnskapsledelse", medfører det at programmets hovedmål er å styrke ledelsen og utdanningsinstitusjonene i Buskerud fylkeskommune i den retning som Stortingsmeldingen "Kultur for læring" legger opp til. Det må antas å ha et tidsperspektiv langt ut over utviklingsprogrammets toårige periode, kanskje 10 år.

Visjonene om den lærende organisasjon er ikke utformet med særlig detaljrikdom i "Kultur for læring". Grunnlaget for den lærende organisasjon er i følge "Kultur for læring" vilje til kontinuerlig utvikling basert på ansvar for og forpliktelse mot felles mål. Læring for skolens medarbeidere må kobles til utførelse av det daglige arbeidet, og hvor refleksjoner og erfaringsutveksling er bevisste innslag i hverdagen. Arbeidsplassen må betraktes som en læringsarena, noe som forutsetter fleksibel organisering, samarbeid og erfaringsutveksling i interne og eksterne nettverk. Den lærende organisasjon krever etter meldingens oppfatning klare forventninger og tydelige tilbakemeldinger fra bl a omgivelsene, skoleeier og lokal ledelse.

Visjonen om den lærende organisasjon er på mange måter en form for "organisasjonsoppskrift" som tar sikte på å løse en del problemer som virksomhetene måtte ha. Den anbefales også i rapporten "En ledende kompetansenasjon?" (2005) avgitt av en prosjektgruppe ("Mønsterbryterne") under UFD. Gruppen anbefaler at Regjeringen tar i bruk tre hovedstrategier for å styrke Norge som kompetansenasjon,

og hvor strategi 1 er å skape flere lærende virksomheter. Denne strategien skal bli a omfatte tiltakene:

- Spredning av gode erfaringer med lærende virksomheter
- Program for lærende skoler
- Lærende regioner.

Under punktet om program for lærende skoler sies det:

Dette tar utgangspunkt i skolen som lærende virksomhet, og søker å utvikle skolens evne til oppfatte og håndtere et økt læringstrykk gjennom en organisasjons- og ledelsesmessig tilnærming. Programmet har sitt utgangspunkt i Kompetanseberetningen 2005, der en undersøkelse av videregående skoler viser klare sammenhenger mellom lærernes læringsmuligheter og elevenes utbytte av undervisningen. Dette programmet har stor overføringsverdi til for eksempel helse- og omsorgssektoren og andre offentlige virksomheter. (En ledende kompetansenasjon?:7.)

Perspektivet "lærende organisasjoner" har konsekvenser for hvordan en oppfatter sentrale trekk ved organisering av virksomheten og utøvelse av ledelsesfunksjonene allment. Spesielt angår konseptet hvordan ledelsen tilrettelegger for medarbeidernes kompetanseutvikling, og hvordan individuell kompetanse knyttes opp til institusjonens kjernevirksomhet og strategi. Endringsledelse oppfattes i denne oppskriften i stor grad som lærings- og kunnskapsledelse.

Generelt vil konkurrerende organisasjonsoppskrifter kunne skape spenninger og dilemmaer av ulikt slag (Røvik 1998). Inkonsistente oppskrifter kan likevel leve i samme organisasjon hvis den har høy dekoplingskapasitet, f eks ved at organisasjonen er karakterisert ved løse koplinger. Eksempelvis kan de ulike nivåene i organisasjonen representere forskjellige verdiorienteringer, og samme styringsdokument kan i ulike deler representere inkonsistente anbefalinger.

Den offentlige reformpolitikken har de siste 10-15 årene lagt oppskriften "mål- og resultatstyring" til grunn. Den omfatter også forestillinger om organisering og lederroller, og har konsekvenser for hvordan en tenker seg ledelse av endringsprosesser. Det er grunn til å anta at den nye oppskriften "lærende organisasjoner" bygger på andre ideer enn "mål og resultatstyring", og at disse to oppskriftene ikke uten videre er forenlige i den praktiske hverdag. Ekstra vanskelig kan det oppfattes å være hvis Stortingsmeldingen "Kultur for læring" framstiller det slik at begge oppskriftene skal realiseres samtidig, uten at forholdet mellom dem er avklart. Spenningene for ledelsen ved den enkelte skole kan bli forsterket dersom den i tillegg oppfatter at fylkeskommunen er sterkt orientert mot mål- og

resultatstyring med vekt på økonomi, samtidig som departementet også vektlegger pedagogiske mål for både kjernevirksomheten og skolen som organisasjon.

Dessuten kan det tenkes at konseptet lærende organisasjoner i seg selv inneholder en del spenninger, og at visjonen bygger på forutsetninger om at ledelse og medarbeidere kan akseptere at læringsprosesser ikke alltid kan planlegges og styres av formelle ledere. Åpne læringsprosesser kan ha konsekvenser for hvordan ledelsesfunksjoner kan utøves, og hvordan organisasjonens oppdrag, mål og arbeidsoppgaver skal fortolkes og utføres.

Formålet med denne rapporten er å gi en beskrivelse og vurdering av hvilke oppfatninger mellomlederne ved de videregående skolene i Buskerud fylkeskommune har om innholdet i konseptet lærende organisasjon og konsekvensene for ledelsesfunksjonen, og hvordan disse lederne vurderer praksis ved skolene i dag.

Jeg velger på denne bakgrunn å konsentrere meg om følgende hovedproblemstilling:
Hvordan oppfatter mellomlederne ved de videregående skoler i Buskerud "kunnskapsledelse"?

Problemstillingen knyttes til skolen som lærende organisasjon og avgrenses i tid til skoleåret 2004-2005. Fortolkningen av hvordan kunnskapsledelse oppfattes, bygger både på uttrykt handlingsteori og bruksteori (praksis).

I denne rapporten legges det til grunn at sentrale kjennetegn ved "lærende organisasjoner" er:

- organisasjonen er fleksibelt organisert med ulike læringsarenaer for hverdagslæring
- grunnlaget for kunnskapsledelse er indre motivasjon og læring i praksisfellesskap og nettverk
- lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring

Rapporten forutsetter altså at basis for en lærende organisasjon er at den oppfattes som en kunnskapsorganisasjon (kunnskapsintensiv organisasjon), og at

kunnskapsledelse er et sentralt karakteristika ved denne type organisasjoner. Det innebærer at ledernes fokus er på organisasjonens immaterielle ressurser. Det omfatter mer enn personalets kompetanse: også organisasjonens rutiner og kultur er en del av disse ressurser. Det samme gjelder immaterielle relasjoner til omgivelsene.

Dersom en betrakter en organisasjon primært som en kunnskapsorganisasjon, har det konsekvenser for hva en vektlegger generelt ved ledelsesfunksjonene. Det forutsettes at både ledere og medarbeidere har en overordnet oppfatning av ledelse som er forenlig med kunnskapsorganisasjoners særtrekk. Det kan medføre at fokus forskyves fra beslutningsprosesser til læringsprosesser – og fra ledernes handlinger til medarbeidernes aktiviteter. I organisasjonens endringsprosesser står lederne overfor valg av endringsstrategier, og hvilke kombinasjoner av endringsstrategier som er hensiktsmessige i en kunnskapsintensiv organisasjon.

Den lærende organisasjon vil ha innebygde trekk som medfører at både ledere og medarbeidere kan oppleve spenninger, paradokser og dilemmaer. Organisasjonen vil ikke oppfattes som "strømlinjeformet" og enkel, men mer som en prosess som kan ha uventede forløp. Læringsprosesser kan gi resultater som ikke er planlagte, og noen ganger vil disse prosessene skape turbulens og kanskje konflikter. Kulturen forutsettes å være raus og ha toleranse for disse fenomenene.

Forestillingene knyttet til "lærende organisasjoner" kan dessuten oppleves å være i et spenningsforhold til forestillinger om organisasjoner preget av greie strukturer og rasjonelle beslutningsprosesser, og hvor lederne har kontroll over virksomheten. Dermed vil også denne organisasjonsoppskriften kunne oppfattes ikke å være forenlig med "mål- og resultatstyring". Dilemmaperspektivet anlegges derfor på de ulike aspektene ved konseptet lærende organisasjon og kunnskapsledelse.

Jeg har derfor følgende biproblemstilling:

Hvilke dilemmaer oppfatter mellomledere finnes i konseptet lærende organisasjon, og hvordan framstår dilemmaene i praksis?

Hovedproblemstillingen i denne rapporten forsøkes belyst på to grunnlag - ett med utgangspunkt i betraktninger om læring i organisasjoner (kap 3) og ett med basis i

generelle ledelsesperspektiver (kap 4). For begge disse tilnæringsmåtene legges et dilemmaperspektiv (jf kap 5) til grunn for den empiriske analysen av lærende organisasjoner og ledelse (avgrenset til kunnskapsledelse).

I kapittel 3 gis det først en framstilling av hva som synes å legges i konseptet lærende organisasjoner i skolereformen Kunnskapsløftet. Grunnlaget for skolens utvikling i den retning må være de signaler og rammer som gis av politiske myndigheter (UFD). Oppskriften lærende organisasjoner ses deretter i sammenheng med mer generell teori om kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner og kunnskapsledelse.

Karakteristika ved lærende organisasjoner omfatter også allmenne oppfatninger om lederfunksjoner og -roller, og spesielt om endringsledelse. I kapittel 4 gis en beskrivelse av tre alternative ledelsesperspektiver og to endringsstrategier, hvor kunnskapsledelse knyttes til ett av de generelle ledelsesperspektivene og en av strategiene for endringsledelse.

I kapittel 5 gis en kort beskrivelse av dilemmaperspektivet knyttet til lærende organisasjoner og kunnskapsledelse.

Formålet med kapittel 3-5 er å skissere noen referanserammer for analyse av det empiriske materiale som er utviklet i tilknytning til Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram.

I kapitlene 7 - 11 gjøres beskrivelser og analyser av hvordan mellomlederne synes å oppfatte kunnskapsledelse i lærende organisasjoner med tilhørende dilemmaer

Teoridelen innholder en forholdsvis fylldig beskrivelse av de sentrale begrepene som benyttes senere i rapporten. Empiridelen er omfattende og inneholder konkrete og detaljerte beskrivelser av hvordan mellomlederne vurderer teoretiske og praktiske spørsmål som kan knyttes til lærende organisasjon og kunnskapsledelse.

Begrunnelsen for dette valget er at rapporten har som mål å bidra til refleksjoner og eventuelt oppfølgingstiltak med konsekvenser for den videre ledelsesutvikling.

3 Lærende organisasjoner og kunnskapsledelse

Visjonen om den lærende organisasjon som skolene forventes å forholde seg til, er altså beskrevet i Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Det understrekes i kapittel 3 at skolene må sette fokus på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens mål og oppgaver. Skolene må selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling av medarbeiderne.

Meldingen uttrykker at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør det vanskelig å dele kunnskap. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.

Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. (St m nr 30, 2003-2004:26)

Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale, og det forutsettes at arbeidsplassen tas i bruk som læringsarena for personalet. En må fokusere på læringsmuligheter for personale og organisasjon knyttet til det daglige arbeidet med læring for elevene, slik at fleksibel organisering av arbeidet skal ha et dobbelt formål: elevenes læring og medarbeidernes læring. I lærende organisasjoner forutsettes det at det skjer en kontinuerlig refleksjon om målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten. Forventningene og tilbakemeldingene må i følge meldingen være tydelige, noe som har klare konsekvenser for lederrollen.

Utvikling av skolen som lærende organisasjon er altså slik stortingsmeldingen ser det, nær knyttet til endringer i hvordan kjernevirksomheten er organisert og drives. Den store utfordringen er dermed å koble utviklingstiltak forankret i kjernevirksomheten med styrking av læringsarenaer for medarbeiderne, ledelsen og skolen som organisasjon.

I departementets dokument "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008" framheves de samme tankene (s 6) slik:

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling.

3.1 Lærende organisasjoner

Den framstillingen av den lærende organisasjon som gis i "Kultur for læring" og i "Kompetanse for utvikling" må fortolkes og forstås på bakgrunn av andre offentlige, relevante dokumenter.

Kompetanseberetningen 2003 som "Kultur for læring" viser til, angir følgende kjennetegn ved lærende organisasjoner:

- De er lydhøre i forhold til endringer i rammebetingelser
- Endring regnes som normaltilstanden, ikke unntaket
- Det er stor toleranse for nye ideer og eksperimenter
- Det pågår flere utviklingsprosjekter samtidig, ofte delvis overlappende
- Medarbeiderne utgjør en uensartet gruppe med ulik bakgrunn og personlighetstyper
- Man finner en stor grad av autonomi både hos individene og på kollektivt nivå
- Det finnes en tilhørighet og identitet blant disse som knytter organisasjonen sammen.

Kort oppsummert kan man si at det er mer sannsynlig å lykkes med kollegalæring dersom organisasjonen har en raus kultur der det er lov å stille dumme spørsmål (også for erfarne medarbeidere), enn om samarbeidsklimaet er preget av skepsis og redsel for å gjøre feil. Å utvikle en raus og god kultur er naturligvis ikke gjort over natta. Det er et kollektivt prosjekt som forutsetter at mange trekker i samme retning. Ledelsens evne til å gå foran som gode modeller er antakelig avgjørende for å lykkes.

(Kompetanseberetningen 2003: 24.)

I en utredning for det svenske Utbildningsdepartementet: "Lärande ledare. Ledarskap för dagens og framtidens skola" (2001) er visjonen om den lærende skole utformet med flere og tydeligere egenskaper enn i stortingsmeldingen. Denne utredningen synes å være godt i samsvar med "Kultur for læring" og andre, mer generelle framstillinger om den lærende organisasjon.

Visjonen legger til grunn at skolene er gitt et omfattende mandat som er forpliktende, men som samtidig gir handlingsrom for ledelse og fagpersonalet ved den enkelte skole. Fortolkning av mandatet og tilpasning av aktiviteter er skolens kollektive ansvar. Det forutsettes at ledelse og lærere klarer å utvikle en felles forståelse av det mandatet som er lagt i læreplaner og andre styringsdokumenter.

Den lærende organisasjon er videre karakterisert av at det skjer kontinuerlige dialoger og refleksjoner, hvor hverdagspraksis vurderes mot det oppdrag skolen har. Refleksjon innebærer at ulike erfaringer settes opp mot hverandre (erfaringsutveksling), og at de ses i sammenheng med kunnskap fra andre sammenhenger og organisasjoner ("teori"). Brytninger mellom erfaringer/taus kunnskap og eksplitt kunnskap skaper grunnlag for refleksjoner og ny innsikt, som så kan bidra til endret praksis.

Skoleledernes oppgave blir ifølge den svenske utredningen i stor grad å delta i en løpende dialog med fagpersonalet i individuelle og uformelle samtaler, i medarbeider-samtaler og på ulike arenaer som arbeidslag og faggrupper. Fokus for ledelsen vil da måtte være hvilken kompetanseutvikling som kan være støttende for de utfordringer som skolens oppgaver representerer. Eksterne tilbakemeldinger om skolens virksomhet må inngå i grunnlaget for de vurderinger som gjøres lokalt.

Den lærende organisasjon kjennetegnes videre av en åpen samarbeidskultur. Det gjelder lærerne innbyrdes og mellom ledere og medarbeidere. En utfordring for lederne kan være å dempe de funksjoner i lederrollen som innebærer beslutningsfullmakter og styring, og heller vektlegg motivasjon og tilrettelegging av læringsprosesser. Skoleledernes rolle som læringsledere medfører at serviceoppgaver og økonomisk-administrative funksjoner må få mindre oppmerksomhet. Det kan også innebære i følge visjonen at skolelederne må utvikle

en læringsorganisasjon parallelt med arbeidsorganisasjonen, og med delegerte funksjoner også i læringsdelen til andre, f eks mellomledere eller ledere for arbeidslag/faggrupper/prosjektgrupper.

Den svenske utredningen ser for seg at kommunen (skoleeier) må være aktiv for å støtte ledelsen på den enkelte skole, tilrettelegge erfaringsutveksling på tvers av skoler og organisere kompetanseutvikling for ledere. I oppfølgingen av skolene må skoleeier fokusere på hvordan skolen tilrettelegger for læringsprosesser blant medarbeiderne, og hvordan erfaringsutveksling m v påvirker skolens kjernevirksomhet.

Lillejord (2003) satte alt i 2003 fokus på ledelse i skolen som lærende organisasjon, og definerer en lærende organisasjon som en kunnskapsorganisasjon som fokuserer på kollektive kunnskapsutviklings- og læringsprosesser. Lærende organisasjoner må være i kontinuerlig bevegelse rettet mot å innhente, analysere, evaluere og ta i bruk ny og forbedret kunnskap. Forholdene i organisasjonen må tilrettelegges for å skape kunnskap, og det må være åpne prosesser som bygger på profesjonalitet og tillit. Valg av læringsteori vil være avgjørende for hvordan disse læringsprosessene organiseres og forstås, etter Lillejords oppfatning.

Kunnskapsorganisasjoner er generelt karakterisert av at de arbeider med kvalifisert og kompleks problemløsning. Medarbeidere har høy kompetanse og forutsetter betydelig handlingsrom (autonomi), og for dem er kunnskaps- og kompetanseutvikling viktig i deres forståelse av profesjonell identitet. I kunnskapsorganisasjoner er ikke oppgave- og ansvarsgrenser særlig tydelig fastsatt, heller ikke utøvelse av ledelsesfunksjoner. Koordinering skjer i betydelig grad gjennom verdier, normer og faglige standarder. Medarbeiderne og kulturen representerer erfaringsbasert, innforstått kunnskap som er viktig for både tjenesteutførelse og for læring og kompetanseutvikling (Lillejord 2003).

I kompetanseberetningen for 2005 "Lærer elevene mer på lærende skoler?" defineres "lærende organisasjoner" slik:

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. (Kompetanseberetningen 2005:9.)

Det fokuseres altså både på hvordan organisasjonen utvikler kunnskapsressursene og i hvilken grad de tas i bruk i kjernevirksomheten. Det anlegges et kollektivt perspektiv på både kunnskapsutviklingen og anvendelsen:

For å bli en lærende skole er det viktig å ha individer som holder seg oppdatert om sine fag og god praksis, og som har armslag til å gjøre jobben sin. Men en lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der alle enkeltmedarbeiderne lærer mye. For den enkelte arbeidstaker kan det å tilegne seg ny kunnskap og delta i læreprosesser ha verdi i seg selv. Men for en virksomhet er læring først og fremst interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. (Kompetanseberetningen 2005:14.)

Kompetanseberetningen for 2005 legger et sosiokulturelt perspektiv til grunn for utvikling av den lærende organisasjon, med vekt på hverdagslæringen:

Noe av den mest verdifulle læringen skjer kanskje når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med dyktige kolleger. Eller når vi med utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang. Andre trekker frem det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere eller brukere som en viktig kilde til læring. Alle disse aktivitetene kan vi med en samlebetegnelse kalle *hverdagslæring*. (Kompetanseberetningen 2005:15.)

Det må skapes arenaer for den daglige læringen, og et organisatorisk grep er å bruke de samarbeidsfora som er knyttet til kjernevirksomheten, også i forbindelse med kunnskaps- og kompetanseutviklingen.

Dette kan innebære at virksomheten bevisst setter sammen team av medarbeidere som har mye å lære av hverandre, eller sørger for at det skapes rom for refleksjon i gjennomføringen av krevende oppgaver som ellers preges av knapphet på tid. Slik kan hverdagslæring bli en mer integrert del av virksomhetenes strategi og praksis for kompetanseutvikling. (Kompetanseberetningen 2005:16.)

Hverdagslæringen kan skje i arbeidslag, faggrupper og prosjektgrupper, men også ved uformelle diskusjoner i et klima som er åpent for kollegahjelp og veiledning. Det anses som en forutsetning at skolens kultur er utviklingsorientert, og at det er et konstruktivt samarbeid mellom kollegaer, men også at medarbeiderne har

medvirkningsmuligheter og faglig/pedagogisk handlingsrom. Læringstrykket er knyttet til en felles forståelse av behovet for utviklingsarbeid, og kollektive forventninger om at kunnskapsdeling kan bidra til skolens utvikling.

Ledelsens funksjoner slik Kompetanseberetningen for 2005 operasjonaliserer dem - og altså utøvelse av kunnskapsledelse - kan oppsummeres i følgende stikkord:

- Tilrettelegge for medvirkning, inkludering og motivasjon
- Ha fokus på og utnyttelse av intern kompetanse
- Bruke kompetanse fra samarbeidende skoler - nettverkssamarbeid
- Tilrettelegge for økt tidsressurs til utviklingsarbeid og kunnskapsutvikling
- Lede læringsprosesser ved hjelp av veiledningsstrategier
- Gi tilbakemeldinger og organisere evalueringer om hvordan tiltak virker i praksis.

3.2 Læring i organisasjoner

Konseptet "lærende organisasjoner" representerer en visjon og en normativ tilnærming til endringsprosesser i en organisasjon. En konkurrerende tilnæringsmåte er konseptet "organisasjonslæring" eller "læring i organisasjoner".

"Organisasjonslæring" har mer fokus på analyse av hvordan læring i organisasjoner faktisk skjer, mens "lærende organisasjoner" i større grad er en organisasjonsoppskrift (en faglig begrunnet anbefaling).

I teorier om kunnskapssamfunn og kunnskapsorganisasjoner er det vanlig å dele de immaterielle verdier (kunnskapsressursene - de intellektuelle ressurser) i tre grupper: humankapital (kjernepersonalets kompetanse), interne strukturer (organisasjon, ledelse og organisatoriske prosesser m v) og eksterne strukturer (kunder, image og relasjoner m v), jf Sveiby (2001).

Det kan illustreres i følgende modell:

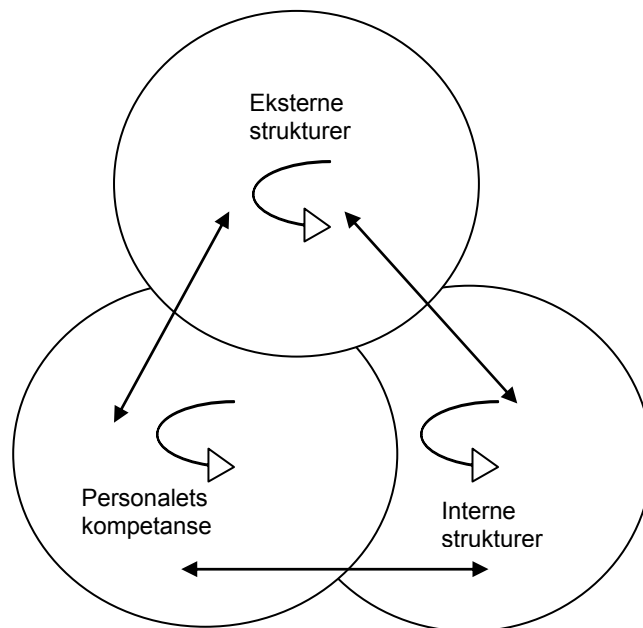


Fig 1 Immaterielle ressurser

Modellen antyder at det foregår ulike prosesser internt i hver av de tre typene kunnskapsressurser, f.eks. endrede forventninger blant brukere/kunder, kompetanseutvikling blant personalet og endringer i organisasjons- og ledelsesforhold. Samtidig antyder modellen at det grunnleggende i en kunnskapsorganisasjon er samspillet mellom de tre typene immaterielle ressurser: de interne strukturer, kjernepersonalets kompetanse og de eksterne strukturer. Verdiskapningen skjer i skjæringspunktet mellom de tre typer ressurser, dvs. når endrings- og læringsprosesser samordnes i lys av virksomhetens mål og strategi.

Det framgår av modellen at fagpersonalets kompetanse er avhengig av samspillet både med de eksterne aktører (kunder og samarbeidspartnere) og den interne organisasjonen inklusivt ledelsen. Grunnlaget for en stor del av personalets særegne kunnskaps- og kompetanseutvikling skjer i samspillet mellom medarbeider og kunde/klient. Organisasjonenes kjernevirksomhet foregår her, men brukeren forholder seg også til organisasjonen som helhet, og det kan være avgjørende for virksomheten hvordan ledelsen støtter opp om personalet i dette samspillet. I kunnskapsorganisasjoner tillegges fagpersonalet (profesjonene) avgjørende betydning fordi organisasjonens tjenester utvikles, leveres og kvalitetssikres i

samspeillet mellom fagperson og kunde/klient/bruker. "Tjenesteproduksjonen", men også kunnskapsutviklingen skjer ofte i dette avgjørende møtet.

Sentrale læringsarenaer for fagpersonalet er det daglige arbeidsmiljøet med formelle og uformelle møteplasser og tid til refleksjoner. Den interne organisering av virksomheten med arbeidslag/team, prosjektgrupper og fag-/praksisfellesskap antas å ha stor betydning som møteplass for læringsprosesser. Det samme gjelder interne og eksterne nettverk, mentor-/veiledningsordninger samt interne og eksterne tilbakemeldingssystemer. Læringsforståelsen bygger på en sosiokulturell tilnærming med vekt på deltakernes sosiale fellesskap, felles referanseramme gjennom ensartet faglig/kognitive forståelse og sosialt fellesskap i utførelse av arbeidet.

Mellomledere - også uformelle fagledere - forutsettes å være drivkraften i organisasjonen fordi de arbeider i spenningsfeltene mellom fagpersonalet og toppledelsen, mellom de profesjonelles ønsker om kompetanseutvikling og hensynet til kvaliteten i tjenesten til brukerne/kundene/klientene. Mellomlederens utfordringer er å samordne og finne balanse mellom hensynet til toppledelsens strategi og organisasjonens økonomi, fagpersonalets ønsker om kunnskaps- og kompetanseutvikling, og omgivelsenes og kundenes ønsker og krav.

En grunnleggende forståelse av utviklingsprosessen i kunnskapsorganisasjoner er at profesjonene representerer fagkunnskap som delvis er innforstått og "taus", og bygger på erfaring i praksisfeltet – og at fagkunnskapene videreutvikles i kollegiale sammenhenger i samspill med kundene/klientene. Erfaringene kan danne grunnlag for artikulering og refleksjoner - og de forutsettes å bli knyttet til etablert, eksplisitt kunnskap. En del av utvekslingen av kunnskap forutsetter at erfaringene knyttes til eksplisitte kunnskaper ("teori").

I den skisserte modellen for kunnskapsorganisasjoner legges det vekt på tre hovedprosesser: organisasjonens strategiutvikling, fagpersonalets kunnskapsutvikling og ledelse av organisasjonens læringsprosesser og kompetanseutvikling. Mellomleders oppgave er bl a å koble kunnskapsutviklingen med organisasjonens strategi og bidra til at personalets kunnskaps- og kompetanseutvikling blir i samsvar med organisasjonens visjoner og mål.

Mellomleder - også uformelle ledere - anses som "krumtappen" i bruk og utvikling av de immaterielle ressurser.

Kunnskapsutviklingen blant kjernepersonalet bygger på læringsprosesser mellom taus kunnskap (erfaringsbasert forståelse) og eksplisitt kunnskap, og forutsetter bl a at organisasjonen utsettes for utfordringer ("kritiske hendinger - kreativt kaos") og at det utformes visjoner og mål for håndtering av situasjonen, samt:

- redundans (overlappende informasjon, delegert ledelse og tilstrekkelig tid)
- medvirkning og autonomi for medarbeiderne
- organisatorisk fleksibilitet (tilpasning til endrede oppgaver)
- omsorg, tillit, trygghet i kulturen(e).

(Nonaka m fl 2001)

3.3 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse blir etter Nonakas tankegang å kombinere strategiutvikling med kunnskaps- og kompetanseutvikling, men hvor en forutsetter betydelig autonomi for profesjonelle medarbeidere og organisatorisk fleksibilitet. Ansvar for tjenestens kvalitet legges til mellomleder (formelle og/eller uformelle) sammen med fagpersonalet, og hvor mellomleder står sentralt i den direkte pedagogiske ledelse av virksomheten. En stor utfordring er å overføre individers og faggruppers erfaringer og kompetanse til organisasjonen som helhet, og tilpasse de interne strukturer til de behov og krav som kunder/klienter og medarbeidere signaliserer.

Det er en grunnleggende forutsetning etter denne tenkningen at fagpersonalet som profesjonelle og deltakerne i fagfellesskap opplever tilstrekkelig medvirkning og handlingsrom (autonomi) både m h t tjenestens kvalitet og egen kunnskaps- og kompetanseutvikling. Redundanskravet medfører bl a at fagpersonalet og/eller faggrupper må få tilstrekkelig tilgang på informasjon slik at de selv kan ta de nødvendige beslutninger i den daglige virksomheten.

I denne modellen betraktes kunnskapsledelse primært som ledelse av lærings- og endringsprosesser. Men medarbeidernes kunnskapsutvikling må kobles til

organisasjonens visjoner og mål, og organisatoriske forhold tilpasses kjernevirksomheten. Medarbeiderne tillegges autonomi og ansvar ("empowerment"), og det forutsettes at profesjonalitet medfører vilje til erfaringsutveksling blant kolleger og følt kollektivt ansvar for virksomhetens mål og oppgaver.

Dersom en legger til grunn at ledelse er relasjonell, d v s at relasjonen mellom leder og medarbeider er sentralt, og at kommunikasjonen i alle fall må omfatte to prosesser: beslutningsprosesser og læringsprosesser, kan kunnskapsledelse oppsummeres i følgende modell:

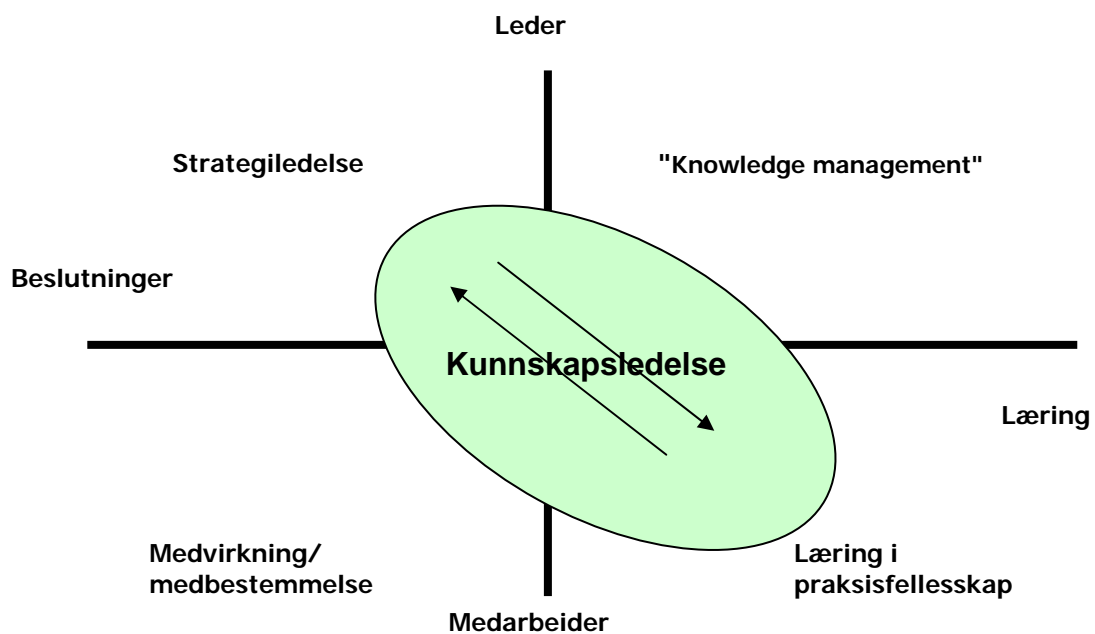


Fig 2 Kunnskapsledelse

I denne modellen (jf fig 2) forutsettes det at ledelse i kunnskapsorganisasjoner har fokus på læringsprosesser og medarbeiderens profesjonalitet og faglige praksisfellesskap. Det forutsettes mindre fokus på beslutninger, spesielt lederbeslutninger. I den grad beslutningsprosesser inngår i omstillinger, vil direkte og indirekte medvirkning og medbestemmelse være viktig.

Etter Nonakas tenkning er det helt grunnleggende at det eksisterer en konstruktiv kultur i organisasjonen med trygghet, tillit og omsorg både innbyrdes mellom kollegaer og mellom medarbeidere og ledere.

Begrepet kompetanseledelse ("Knowledge Management") brukes om lederbestemte tiltak som tar sikte på å realisere omstillinger og læring, mens "kunnskapsledelse" forutsetter et nært samspill og dialog mellom ledere og medarbeidere i læringsprosessene. Men også "kunnskapsledelse" forutsetter at medarbeidernes kunnskapsutvikling og læring kan kobles til institusjonens strategier og de tjenester som leveres til omgivelsene. Det er koblingen mellom medarbeidernes motivasjon og læring til organisasjonens kjernevirksomhet som er det avgjørende for resultatene, jf også definisjonen av lærende organisasjoner som gis i kompetanseberetningen for 2005.

Det er en grunnleggende betingelse i en lærende organisasjon etter denne tenkningen at medarbeidere og ledere har en viss felles forståelse av hvordan læringsprosesser foregår, spesielt hvordan læring på individnivå kan kobles til gruppers og organisasjonens kunnskaps- og kompetanseutvikling (kollektiv læring), og hva som skaper motivasjon for læring og kunnskapsdeling.

3.4 Oppsummering

Organisasjonsoppskriften "lærende organisasjoner" er omfattende og ikke entydig gitt. Det er en åpen visjon hvor organisasjonskultur og læringsprosesser fokuseres. Visjonen inneholder forutsetninger om organisasjonsstrukturer og lærings- og motivasjonsteori samt forventninger til lederrollen.

Stortingsmeldingen Kultur for læring er tydelig på at "lærende organisasjoner" forutsetter fleksibel organisering av kjernevirksomheten og økt samarbeid mellom lærerne, bl a i arbeidslag og eksterne nettverk. Kunnskapsutvikling og læring må knyttes nær til yrkesutøvelse, daglig praksis og erfaringer.

Både meldingen og andre relevante, offentlige dokumenter gir uttrykk for at "lærende organisasjoner" har mye med kultur å gjøre, og at den må være utviklingsorientert og raus.

Mer generell teori om læring i organisasjoner er tydelig på at "lærende organisasjoner" utfordrer ledernes og medarbeidernes læringsperspektiver, og legger stor vekt på et sosiokulturelt læringssyn, hvor konteksten er viktig for læringsprosessene. Medarbeidernes motivasjon knyttet til bl a medvirkning og autonomi synes å være grunnleggende forutsetninger for utvikling av den lærende organisasjon.

Men individuell kunnskaps- og kompetanseutvikling forutsettes å kunne gjøres kollektiv, og kobles til virksomhetens mål og strategier. Utfordringene for utøvelse av kunnskapsledelse er nær knyttet til ledelse av individuelle læringsprosesser og koblinger mellom disse og virksomhetens kjernevirksomhet og endringsbehov.

Den generelle teorien om læring i organisasjoner legger stor vekt på mellomledernes funksjoner i kunnskaps- og kompetanseutvikling. Det kan gjelde formelle ledere på f eks avdelingsnivå, uformelle ledere i faggrupper, og ledere for arbeidslag og prosjektgrupper.

4 Ledelse, endringsledelse og kunnskapsledelse

I kapittel 3 var utgangspunktet lærende organisasjoner og organisasjonslæring. Begrepet kunnskapsledelse ble forstått på grunnlag av kunnskaps- og læringsperspektiver på organisasjoner. En alternativ tilnæringsmåte til begrepet kunnskapsledelse kan være generelle ledelsesperspektiver, og spesielt hvilke konsekvenser ulike ledelsesforståelser kan ha for betraktninger om endringsledelse.

De to tilnæringsmåtene kan gi i hovedsak samme innhold i "kunnskapsledelse", men med nyanser og ulike teoretiske begrunnelser.

4.1 Ledelsesperspektiver og lærende organisasjoner

Grunnleggende og generell forståelse av fenomenet ledelse har meget store konsekvenser for hvordan en oppfatter ledelse i lærende organisasjoner, og hvilken vekt en legger på kunnskapsledelse. Et ledelsesregime basert på "New Public Management" vil fokusere på beslutningsprosesser med vekt på strategiledelse (jf fig 2) og lederstyrte læringsprosesser ("knowledge management"). "Lærende organisasjons-regimet" vil legge et sosiokulturelt læringssyn til grunn, og forutsette medvirkning, autonomi og kunnskapsutvikling i arbeidslag, faggrupper og prosjektgrupper som fundament for læring og organisasjonsendringer - og legge mindre vekt på lederbeslutninger.

Betegnelsen ledelsesregime brukes her som et overordnet begrep som forsøker å fange opp grunnleggende tenkning generelt om ledelse av arbeidsorganisasjoner. De forskjellige måtene å tenke ledelse på inneholder også forutsetninger om hva som er hensiktsmessige måter å betrakte organisasjoner på - både når det gjelder struktur og kultur, og spesielt hvilke endringsstrategier som kan eller bør benyttes.

Dahl (2004) skisserer tre forskjellige måter i tenke ledelse på (ledelsesregimer) som representerer tre modeller/teorier som ikke bare er knyttet til offentlig sektor eller

skole, men som en finner trekk fra i alle deler av arbeidslivet. De tre ledelsesregimene kaller Dahl for:

- det byråkratisk-profesjonelle regime
- NPM-regimet
- lærende organisasjons-regimet.

Den byråkratisk-profesjonelle tenkning om ledelse har vært basert på respekt for medarbeidernes faglige kvalifikasjoner og autonomi, og hvor lederen var "primus inter pares" og dekket servicefunksjoner - og ellers representerte organisasjonen i forhold til eksterne administrative myndigheter.

Offentlige moderniseringsprogrammer fra slutten av 1980-tallet ("New Public Management") har tatt utgangspunkt i behovet for innsparinger og effektivisering samtidig som de har hatt fokus på kunder/marked og kvalitetsutvikling. Forståelsen har vært preget av stor vekt på den betydning ledelsen kan ha for styring og omstilling samtidig som en har ønsket sterkere desentralisering og "empowerment". Styringsteknikken har i stor grad vært koblet til mål- og resultatstyring, og hvor ledernes ansvar har vært å forvalte, styre og endre virksomheten slik at den øker sin effektivitet, d v s gir kvalitativt bedre tjenester for mindre ressursinnsats.

På 1990-tallet har det så utviklet seg et alternativt organisasjons- og ledelsessyn knyttet til framveksten av kunnskapssamfunnet og kunnskapsintensive virksomheter med vekt på den betydning profesjonell kunnskap og kultur har for utvikling av nye tjenester og økt kvalitet.

Dahl (2004):13-14 beskriver det slik:

Det vil her bli for omfattende å gå nærmere inn på hva som menes med organisasjonslæring og ledelse av den. Vi vil likevel peke på at det ligger et annet perspektiv på ledelse innenfor tekningen om "lærende organisasjoner" enn det vi finner innenfor NPM. Mens NPM ser for seg en ledelse som skal gripe inn i organisasjonen, gjøre dem mer fleksibel, mer effektiv, mer tilpasset, etc., altså i hovedsak et ovenfra-og-ned perspektiv, så ligger det i tanken om lærende organisasjoner en forståelse av ledelse som skal kunne bringe organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå. Her skal ikke ledelsen nødvendigvis drive fram utviklingen, men gjøre de grep som skal til for at skolen skal kunne utvikle seg og forbedre sin praksis. Mens de kommunikative ferdighetene til en leder innenfor "New Public Management"-tradisjonen

kanskje først og fremst ligger på evnen til å overtale og overbevise, så blir de viktige kommunikative ferdighetene hos ledelsen innenfor "lærende organisasjoner" å kunne samtale med de som ledes om praksis og hvordan man gjør ting. Dette fordrer igjen at lederen har et språk som gjør at man kan samtale med de øvrige ansatte om praksis; det vil innebære, blant annet, å kunne diskutere pedagogikk og pedagogiske grep.

"New Public Management"-retningen kan tolkes som en vektlegging av generelle lederegenskaper, og en nedtoning av lederens egen fagbakgrunn. "Lærende organisasjons"-tenkningen innebærer at det faglige igjen får en plass hos lederen. Men man tenker ikke fag hos ledelse slik som man gjorde innenfor den byråkratisk-profesjonelle modellen. Lederen trenger ikke å være "den fremste blant like" i fag, men hun eller han må være i stand til å føre det språket som gjør at man kan reflektere over egen praksis.

I et lærende organisasjons-perspektiv er ikke styring, men utvikling sentralt. Man går bort fra et syn på ledelse som en som skal kontrollere det faglige – være den fremste blant like –, men også bort fra synet på ledelsen som en som skal iverksette vedtak fra oven eller kontrollere økonomi og ressursbruk. Mens denne kontrollorienterte ledelsen vil legge vekt på det vi kan kalle instrumentelle virkemidler, vil en ledelse innenfor lærende organisasjoner legge vekt på kommunikasjon.

Det understrekes videre (s 18) at:

Ledelsen må lære seg å gå i dialog med organisasjonens øvrige praksis, ikke leve som en opphøyet institusjon med et bilde av seg selv som organisasjonens hode. I kunnskapssamfunnet dreier ledelse seg om å lede kontinuerlige læringsprosesser i flate, lavhierarkiske organisasjoner. Dette krever både helhetsforståelse (teknologi/økonomi-finans/organisasjon), strategiske ferdigheter og evne til å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser.

En generell ledelsesforståelse i samsvar med det Dahl (2004) kaller "lærende organisasjons-regimet" forskyver altså fokus fra beslutningsprosesser til ledelsesprosesser (jf fig 2), og fra ledere til medarbeidere hvor kommunikasjon, dialog og veiledning preger samspeillet. Ledelse av endringsprosesser blir i stor grad kunnskapsledelse. Organisasjonsoppskriften "mål- og resultatstyring" oppfattes også i liten grad å være forenlig med oppskriften "lærende organisasjoner".

4.2 Endringsstrategier

Jacobsen (2004) legger i boken "Organisasjonsendringer og endringsledelse" til grunn for sin framstilling av endringsprosesser at en kan skille mellom to hovedstrategier for planlagte endringer med tilhørende konsekvenser for lederrollen, strategi E og strategi O. Modellene beskrives langs seks dimensjoner: mål for endringen, formelle lederes rolle, innholdet i endringen, hvordan den planlegges, hvordan en skaper motivasjon og bruk av eksterne konsulenter.

Struktur, makt og toppledelse (strategi E)

Utgangspunktet i denne strategien er toppledelsen i organisasjonen. Den vurderer behovet for endringer, utarbeider løsninger og planlegger implementering. Målet er oftest knyttet til konkurranse i et marked og til resultater. Markedsmodellen legges også til grunn for endringer i offentlig sektor, selv om en ikke kan definere entydige mål for virksomheten. Denne strategien forutsetter at den formelle toppledelse har en sentral rolle i endringsprosessen. Den har tilgang på informasjon, den har god oversikt over hele organisasjonen, den kan tvinge fram omstillinger ved hjelp av makt og den har fullmakter til å forhandle internt og eksternt om endringene.

Fokus ved endringsprosessen settes gjerne på strategiutvikling og forandringer av formelle strukturer og systemer i organisasjonen. Disse forholdene kan kontrolleres av ledelsen, og det forutsettes at det er sammenhenger mellom strategier, teknologi og formelle strukturer på den ene side og medarbeidernes atferd og kultur i organisasjonen på den andre, bl a fordi maktforholdene kan forskyves ved omstillinger. Det kan heller ikke utelukkes at endringer av denne type har symbolske effekter, bl a i forhold til omgivelsene slik at virksomheten framstår som "moderne" selv om praksis i hovedsak går som tidligere.

Denne tilnærmingen til endringer legger stor vekt på en systematisk planleggingsprosess som starter med visjoner, mål og strategier - konkretiserer planlagte tiltak og kommer deretter inn i en ny fase med implementering. Den strategiske analysen med tilhørende beslutninger legger grunnlaget for valg av tiltak i

implementeringsfasen. Til slutt skal endringen kontrolleres og evalueres - og det tildeles belønninger.

Sentralt i denne endringsstrategien står ideen om at motivasjon skapes og vedlikeholdes av økonomiske belønninger, eller løfte om det (ytre motivasjon). Strategien forutsetter at det kan oppstå ulike typer motstand mot endringene, og en tenker seg at løfte om belønninger vil redusere eventuell motstand. I tillegg benytter en seg at eksterne konsulenter som kan drive fram forandringene, og framstå som spesialister med høyere ekspertise enn interne medarbeidere.

Endringsstrategi E legger til grunn at de formelle lederne er villige til å bruke den makt og de ressurser som er tillagt stillingene. Egen maktbase kan være tilgang til informasjon, beslutningsfullmakter og alliansemuligheter internt og eksternt. I implementeringsfasen vil et viktig verktøy for ledelsen være alliansebygging og markedsføringskampanjer, både i forhold til målsettinger og foreløpig oppnådde resultater.

Kultur, medvirkning og læring (strategi O)

Mål for endringene etter denne strategien er å sette organisasjonen i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg omgivelsene på en hensiktsmessig måte, altså å skape en lærende organisasjon. Dermed settes menneskene i organisasjonen i fokus, deres verdier, kompetanse og sosiale relasjoner. Denne strategien betegnes også som en utdanningsstrategi.

I dette perspektivet ses organisasjoner i større grad som kulturer, der det viktigste er å skape en organisasjon med felles verdier og normer og felles forståelse av omgivelsene. Fokuset vil dermed rette seg mot kulturen, og ikke strategier, strukturer og systemer. Endringer i strukturer og rammefaktorer betraktes som støttefunksjoner som må tilpasses endringer i sosiale relasjoner og kompetanse når felles forståelse er oppnådd. Da kulturer er immaterielle, legges det til grunn at endringer vil kreve langsiktige sosialiseringprosesser der individer og grupper lærer seg nye måter å utføre arbeidsoppgavene og forstå omgivelsene på. Læringsprosessene krever

medvirkning fra den enkelte, og dermed setter denne endringsstrategien spesiell krav til lederne og utøvelse av kunnskapsledelse.

Endring av kulturer innebærer å endre et sett grunnleggende verdier, og det gjelder bruksverdier og ikke bare uttrykte verdier ("søndagsverdier"). Lederne må personlig gå god for de nye uttrykte verdier, f eks formulert i en pedagogisk plattform for en skole, og bidra til å gjøre dem til bruksverdier. Verdiene må gi seg utslag både på det kognitive og det emosjonelle området, og i konkret handling og atferd. Utvikling av en felles kultur er en prosess som krever dialog, forhandlinger og kompromisser. Spesielt vil det gjelder institusjoner som har flere sterke subkulturer bygget på ulike profesjonsgrupper. Lederne kan ikke anta at de vil kunne påtvinge sine oppfatninger og holdninger på alle medlemmene i organisasjonen.

Grunnlaget for endringsprosessene er beskrivelse av en framtidig tilstand - visjon - som er egnet til inspirasjon og motivering. Ledelsen må skape en utfordrende situasjon hvor personalet inviteres til å bidra med innspill i både problemdefineringen og i drøftingen av mulige tiltak. Det er sentralt at utfordringene knyttes til den faglige kompetanse som finnes i virksomheten, og at medarbeiderne kan medvirke til å løse utfordringen.

Mye av ansvaret for endringene blir lagt til det operative nivået i organisasjonen med forankring i kjernevirksomheten. Men lederne må utfordre medarbeiderne og dermed tvinge dem til å tenke nytt. Når medarbeidere blir oppfordret til å tenke kritisk, må de også gis mulighet til å endre på forhold som ikke fungerer godt nok. Ansvar må delegeres og makt må følge myndighet. Motivasjonen knyttes til indre drivkrefter med fokus på faglige utfordringer og medbestemmelse.

Planleggingen skjer i små steg og er eksperimenterende - en styrer etter en visjon, men har handlingsrom innenfor for relative vider rammer, og foretar kontinuerlige vurderinger av om tiltakene er hensiktsmessige. Planleggingen blir en åpen prosess med mange deltakere hvor ingen - heller ikke lederne - sitter med "fasit" om hva som er best. Eksterne konsulenter benyttes i roller som prosessdesignere og -hjelpere. Det skal ikke gå inn i roller som fagekspert.

Endring vil i stor grad handle om å organisere læringsprosesser på ulike nivåer: blant individer, i grupper og i hele organisasjonen. Det må skapes et læringsmiljø som også kan dra nytte av den erfaringsbaserte kunnskap ("taus kunnskap"). Fleksibel organisering av virksomheten, bevisst tilrettelegging av læringsarenaer og tid til å arbeide med endringsbehovet er sentrale forutsetninger for gode prosesser. Spesielt vil mellomlederne ha en viktig rolle for å skape tillit og trygghet, tilrettelegge læringsarenaer og gi veiledning. Ledergruppens hovedoppgave vil være å knytte læringsprosessene i ulike grupper sammen, og støtte opp om hele organisasjonens læring.

4.3 Oppsummering

Organisasjonsoppskriften "lærende organisasjoner" er nær knyttet til en forståelse av ledelse som legger vekt på medvirkning, dialog og veiledning. Konseptet synes å forutsette at lederne legger en læringsstrategi til grunn for endringsprosesser i organisasjonen. Lederne må utfordre medarbeiderne, men det operative nivået i organisasjonen må ha hovedansvaret for de praktiske endringsprosessene.

På dette grunnlag blir ledelse og spesielt endringsledelse i stor grad det samme som kunnskapsledelse, jf fig 2. Men kunnskapsledelse er mer enn læringsledelse fordi individuell læring må kobles til virksomhetens kjernevirksomhet og behov for endringer.

Det er ikke utenkelig at virksomheter, f eks skoler, på samme tid utsettes både for forventninger om ledelsesutøvelse bygget på NPM-regimet med organisasjonsoppskriften "mål- og resultatstyring" og lærende organisasjons-regimet med vekt på læring, dialog og samarbeid. I den konkrete sammenheng vil også begge de to strategiene for endringsledelse ofte være i bruk, noe som kan skape en rekke spenninger og dilemmaer for både ledere og medarbeidere.

Dessuten synes selve konseptet "lærende organisasjoner" i seg selv å inneholde en del spenninger og dilemmaer. Noen av disse er nær knyttet til forståelse av læring og motivasjon, intern organisering og lederrolle.

5 Kunnskapsledelse og dilemmaer

Framstillingen foran viser at både læring i organisasjoner og ledelse inneholder spenninger og dilemmaer. I tilknytning til biproblemstillingen gis det i kapittel 5 en beskrivelse og drøfting av dilemmaperspektivet knyttet til lærende organisasjoner og kunnskapsledelse.

I en EU-analyse av lærende organisasjoner "Facing up to the learning organisation challenge" (CEDEFOP, 2003) framstilles de grunnleggende spenninger i lærende organisasjoner langs to hoveddimensjoner: struktur - kultur og individuell læring - organisasjonsutvikling, jf fig 3.

Den grunnleggende forståelsen i denne rapporten er at organisasjoner må leve med ulike type spenninger. Den legger til grunn at utfordringer og spenninger (konflikter) skaper grunnlag for utvikling og læring, og at komplekst, krevende og utfordrende arbeid gir grunnlag for læring. Organisasjoner kan ha behov for stabilitet og forutsigbarhet, men læringsprosesser er i stor grad avhengig av at organisasjoner utsettes for utfordringer som krever andre oppgaveløsning enn før.

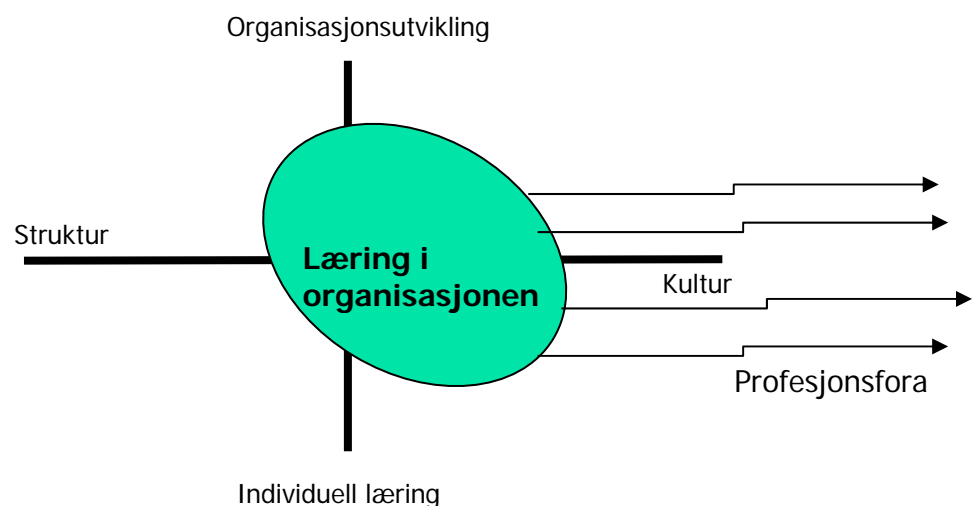


Fig 3 Spenninger i lærende organisasjoner

Den første dimensjonen struktur – kultur representerer behovet organisasjoner har for på den ene siden å kunne ha en effektiv arbeidsdeling og stabile rutiner, og på den annen side utvikle erfaringsbasert, taus kunnskap og de immaterielle ressurser som finnes i organisasjonen.

Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i profesjonsgrupper må gjerne ha gode interne fagmiljøer og forventes å være lojale mot egen virksomhet, men samtidig er de avhengige av faglige nettverk og tilgang til profesjonsfora utenfor organisasjonen. Det kan medføre spenninger mellom lojalitet til fagområdet/profesjonen og til egen organisasjon.

Den andre hoveddimensjonen representerer spenninger mellom motivasjon for personlig og individuell læring og vilje til kollektiv kunnskapsutvikling som er forenlig med virksomhetens mål og strategier. Autonomi for fagpersoner og faggrupper er viktige motivasjonsgrunnlag for videre kompetanseutvikling, noe som kan skape spenninger i forhold til behovet for samordning av de individuelle læringsprosesser og innretning mot virksomhetens visjoner, mål og strategier.

Spenningene mellom struktur og kultur handler i følge rapporten også om kunnskapssyn, læringssyn og forståelse av hva som omfattes av begrepet organisasjon. Atferdsteoretisk og kognitivt læringsperspektiv kan oppfattes å være i motsetning til et sosiokulturelt perspektiv med vekt på læring i praksisfellesskap ("Community of Practice"). En lederbasert strategiutvikling med fokus på strukturendringer kan settes opp mot en læringsorientert forståelse av organisasjonsutvikling med fokus på kultur- og kompetanseutvikling.

Behovet for samspill mellom struktur og kultur kommer i følge rapporten til uttrykk ved at endringsprosesser og læring må omfatte flere nivåer: kultur og verdier, organisasjonsstrukturer og organisasjonsprosesser samt læring knyttet til hverdagsarbeidet. Struktur og kultur må samordnes slik at organisasjonen på en integrert måte støtter opp om daglig læring som kan ha konsekvenser for kjernevirksomheten.

Dimensjonen individuell - kollektiv læring handler om hva som skaper individuell læring og hvordan den kan kobles til organisasjonsutvikling.

Det er en grunnleggende spenning for den enkelte medarbeider at det daglige arbeidet (tjenesteproduksjonen) skal utføres samtidig som det skal gis rom for læring. Det oppstår da naturlig spenninger mellom kortsiktig effektivitet og langsiktig kunnskapsutvikling, og avveininger om hvor mye tid som kan benyttes til hver av de to hovedoppgavene i en lærende organisasjon.

Rutineoppgaver gir i liten grad grunnlag for individuell læring og organisasjonsutvikling. Medarbeidere og organisasjon må utsettes for utfordringer som krever ny arbeidsutførelse (utviklingsoppgaver). De bør i følge rapporten være komplekse og kreve utvidet faglig innsikt. Det finnes altså spenninger mellom rutineutførelse med eventuell tilpasningslæring (som representerer justeringer av dagens praksis - enkeltkretslæring), og kreativ læring som representerer utvikling av nye tjenester eller arbeidsprosesser (dobbeltkretslæring).

Rapporten peker på at kompetanseutvikling i en organisasjon er mer enn kunnskapsoverføring av eksplisitt kunnskap - hentet internt eller eksternt. En del av organisasjonsutviklingen er knyttet til erfaringsbasert, taus kunnskap og kreativ kunnskapsutvikling. Prosessen med å gjøre erfaringer til ny eksplisitt kunnskap, og tilrettelegge for dobbeltkretslæring forutsetter sosial interaksjon og et gunstig læringsmiljø. Læringsprosesser kan ikke besluttes "top-down" av lederne, men vokse fram nedenifra på grunnlag av bl a autonomi og faglig kompetanse. Medarbeidernes tilknytning og organisasjonsidentitet ("commitment") kan være avgjørende for motivasjon og vilje til samarbeid og kunnskapsdeling.

I overgangen mellom individuell læring og organisasjonsutvikling er grupper et viktig mellomledd. Arbeidslag (team), faggrupper eller prosjektgrupper er fora som forutsettes å ha tilstrekkelig handlingsrom i en lærende organisasjon. Virksomheten kan gjerne ha en flat struktur med delegerte fullmakter til f eks arbeidslag, men disse formelle strukturene kan likevel være i et spenningsforhold til uformelle faggrupper, og ikke gi tilstrekkelig fleksibilitet for læringsprosesser som også kan medføre behov endringer i virksomhetens strategi og tilhørende struktur.

Rapporten peker også på at lærende organisasjoner generelt må forstås i et dilemmaperspektiv knyttet til at læring må forutsettes å gi resultater av verdiskapende art for virksomheten, men samtidig representerer "lærende organisasjon" et prosessperspektiv. "Lærende organisasjon" har fokus på hvordan læringsprosesser tilrettelegges og utvikles - altså er arbeidsmåter og prosedyrer i fokus, og ikke primært den substansielle forbedringen eller omstillingen (resultater). Beredskapen for nye endringer er like viktig som oppnådde resultater i fortid.

Virksomheten trenger signaler fra omgivelsene om hvilken tjeneste eller kvalitet som ønskes, samtidig som den trenger intern ro for både å yte tjenesten og utvikle den videre. Det er nødvendig med systematiske tilbakemeldinger fra omgivelsen samtidig som de interne prosesser bør kunne følge sine egne baner. Resultater av læringsprosesser kan være mer usikre enn resultater av beslutningsprosesser, og dermed kan spenninger mellom interne og eksterne behov representere et betydelig dilemma, i følge denne EU-rapporten.

Framstillingen i dette kapittelet viser at dilemmaperspektivet fanger opp mange aspekter ved konseptet lærende organisasjoner og kunnskapsledelse. Ledelse av læring i organisasjoner (kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosesser) innebærer en rekke spenninger og dilemmaer både i forståelse av hva organisasjon og ledelse innebærer, og også hva som kan karakterisere den praktiske hverdagen. Kunnskapsledelse må forstås som en del av begrepet lærende organisasjoner, og stiller lederne overfor en rekke utfordringer uten enkle løsninger.

6 Datagrunnlag

Framstillingen i kapitlene 3-5 viser at organisasjonsoppskriften "lærende organisasjoner" inneholder mange forskjellige aspekter. De valgte tilnæringsmåtene lærings-, ledelses- og dilemmaperspektivene fokuserer på litt forskjellige karakteristika, men flere forhold er gjennomgående.

I den empiriske delen av rapporten er det valgt å foreta avgrensninger av begrepene lærende organisasjoner og kunnskapsledelse som gir fokus på organisering av læringsarenaer, ledernes lærings- og motivasjonsperspektiv, bruk av dialog/veiledning og generelt valg av endringsstrategi.

Knyttet til disse områdene anlegges så et dilemmaperspektiv på kunnskapsledelse.

Det ene grunnlaget for de refleksjoner og vurderinger som gjøres i dette dokumentet, er de prosjektbeskrivelsene om skoleutvikling som virksomhetene utarbeidet våren 2004.

I forbindelse med de innledende skolebesøkene i mai 2004 for å etablere prosjektene, ble mellomlederne invitert til å reflektere over hva de så på som utfordringer de kommende 2-3 årene i lys av skolen som lærende organisasjon. Det andre datagrunnlaget for denne rapporten er samtaler med mellomledergrupper/ individuelle skriftlige svar på et spørreskjema. Spørsmålene som ble reist, satte fokus på noen læringsarenaer som er aktuelle i forhold til tekning om skolen som lærende organisasjon. Det ble også stilt spørsmål om hvordan tilbakemeldinger for lærerne og faglig/pedagogisk veiledning organiseres.

I september 2004 ble det gjennomført møter med skolens ledelse hvor en tok opp ulike spørsmål knyttet til den lokale organiseringen av ledelses- og skoleutviklingsprogrammet. Notatene fra disse samtaler er det tredje datagrunnlaget for denne rapporten (jf også oppsummeringen gitt i notatet av 20.10.04: Rektors rolle og mellomlederprogrammet).

Det fjerde - og viktigste - datasettet er notatene fra gruppene knyttet til temaene i kurset i endringsledelse: endringsstrategier, perspektiver på læring og motivasjon i endringsprosesser, veiledningsstrategier og "skolen som lærende organisasjon". Oppgave 4 om veiledning ble gitt til skolenes ledergruppe, mens de fire andre oppgavene ble drøftet av de 20 basisgruppene bestående av 3-5 mellomledere fra ulike skoler. Dette materiale tilsvarer 50-90 sider per oppgave som inngikk i kurset, til sammen ca 320 sider.

Følgende fem oppgaver ble gitt:

Opgave 1 om endringsledelse:

Ta utgangspunkt i prosjektet/utviklingsarbeidet som er valgt ved din skole/organisasjon. Hvilke tiltak knyttet til hver av de to endringsstrategiene blir brukt i det utviklingsarbeidet du har ansvaret for? Sammenlikn strategiene som er representert i basisgruppen.

Opgave 2 om læring:

Lag deler av en plan for skolenes kompetanseutvikling for perioden 2005-2008. Utform planen i to hoveddeler: en generell del som klargjør prinsipielle oppfatninger om læring blant ledere og medarbeidere - og en spesiell del som gir forslag om konkrete tiltak på de tre områdene nevnt nedenfor. Legg vekt på tilrettelegging av læring i det daglige arbeidet hvor internt utviklingsarbeid inngår, bl a i grupper (arbeidslag, prosjektgrupper og fag-/praksisfellesskap) og nettverk.

Knytt planen til det pågående utviklingsarbeidet ved skolene, men avgrens den til følgende områder:

- skolen som lærende organisasjon - bedre tilpasset opplæring
- kompetanseutvikling for ledelsen ved den enkelte skole
- videreutdanning for det pedagogiske personalet.

Opgave 3 om motivasjon:

1 Hvilke former for ytre motivasjon har forekommet i tilknytning til det pågående utviklingsarbeidet ved skolene?

2 Hvilke forhold med betydning for indre motivasjon har forekommet i utviklingsarbeidet ved skolene?

3 Hvilke utfordringer foreligger for din ledergruppe når det gjelder motivasjon hos medarbeiderne dine i tilknytning til det pågående utviklingsarbeidet? Vurder spesielt faktoren autonomi i skolesammenheng.

Oppgave 4 om ledelse og veiledning:

Oppgaven er for virksomhetens ledergruppe og består av to deler: 1) gjennomføring av en praktisk veiledningssituasjon etter metodikken "reflekterende team" og 2) utforming av et notat med refleksjoner om veiledning som ledelsesutøvelse. En (eventuelt to) i ledergruppen får før veiledningen starter i oppdrag å utforme et refleksjonsnotat med fokus på veiledningsprosesser. Utkastet til notat drøftes i hele ledergruppen før det sendes til HiBu. Det utformes på en måte som gjør at det kan presenteres for ledergruppene ved de andre institusjonene. Notatet bør inneholde vurderinger av følgende forhold (knyttet til ledergruppen):

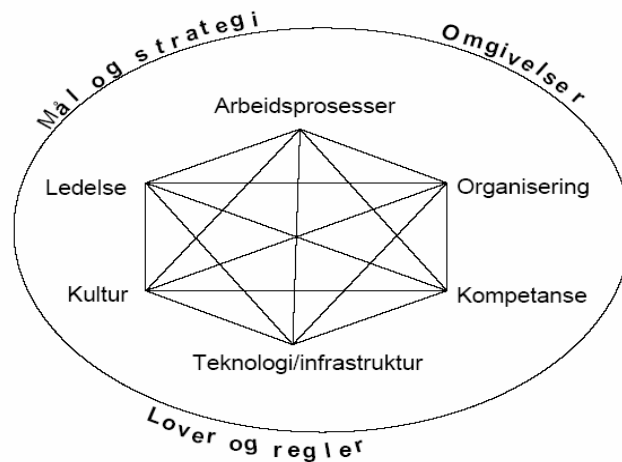
1 Hvordan har ledergruppen som kollektiv arbeidet med ledelses- og skoleutviklingsprogrammet i 2004-2005?

2 Hvordan og i hvilken grad har samtaler og veiledning forekommet i ledergruppen med innretning mot ledelsesutfordringer som skoleutviklingsarbeidet har aktualisert?

3 Hva oppleves som mest krevende ved bruk av veiledning som strategi ved ledelses- og skoleutvikling?

Oppgave 5 om lærende organisasjoner:

Ta utgangspunkt i følgende modell, og fokuser spesielt på relasjoner mellom de sju faktorene:



1 Hvilke av disse faktorene eller relasjonene med betydning for "skolen som lærende organisasjon" har din skole arbeidet godt med de senere årene? Gi en kort beskrivelse av hvor skolen din står i dag (avgrenset til 2-3 forhold for hver skole som er representert i basisgruppen).

2 Hvordan kan skolene som er representert i basisgruppen utnytte sterke sider ved hver skole i et samarbeid om utvikling av *konsernet Buskerud* i retning av "skolen som lærende organisasjon"?

Kommentarer og refleksjoner om Bfks ledelses- og skoleutviklingsprosjekt per juli 2005 bygger på disse fire sett av data. Datagrunnlaget er ikke alltid direkte "skreddersydd" til de problemstillinger som reises i denne rapporten, og derfor kan noen av refleksjonene eventuelt være lite treffsikre.

De store forskjellene mellom skolene kan også bidra til det, siden hensikten med denne rapporten er å gi en generell beskrivelse og vurdering felles for alle institusjonene. Dermed kommer eventuelt fellesmønster i fokus, og særtrekk ved skolene får mindre oppmerksomhet.

Det kan representere en betydelig feilkilde at jeg har vært aktør i rollen som HiBus faglige ansvarlige for programmet. Det kan f.eks. medføre at jeg bygger på observasjoner og utsagn som ikke ligger i det skriftlige materialet. De vurderinger som gjøres, må altså betraktes som skjønnsmessige bedømminger av et forholdsvis omfattende materiale.

I tillegg må det bemerkes at dataene er konstruerte i løpet av ett års tid, og i denne perioden kan mellomledernes oppfatninger ha forandret seg, også som resultat av arbeid i basisgrupper, veiledning i ledergruppene og deltakelse i kurset endringsledelse. Det er for øvrig dokumentert i rapporten *Evaluering av mellomlederprogrammet 2004-2005* (Dimmen 2005).

Kapitlene 7-11 gir forholdsvis fyldige utdrag fra det foreliggende kvalitative materiale. Formålet er å gi konkret innsikt i de reiste spørsmålene, og være tydelig på i hvilken kontekst de aktuelle spørsmålene vurderes.

7 Organisering av læringsarenaer og kunnskapsledelse

Et grunnleggende trekk ved de fleste definisjoner av "lærende organisasjoner" er altså at organisasjonen har ulike læringsarenaer for medarbeiderne, og at disse er nær knyttet til det daglige arbeidet.

Læring for skolens medarbeidere må i følge "Kultur for læring" kobles til utførelse av det daglige arbeidet, og hvor refleksjoner og erfaringsutveksling er bevisste innslag i hverdagen. Arbeidsplassen må betraktes som en læringsarena, noe som forutsetter fleksibel organisering, samarbeid og erfaringsutveksling i interne og eksterne nettverk.

Hvordan vurderte mellomlederne skolens situasjon m h t organisering og bruk av ulike læringsarenaer ved starten av ledelses- og skoleutviklingsprogrammet? Hadde skolens ledelse bevisst fokus på at samarbeidsfora som primært var tiltenkt kjernevirksomheten, også kan ha viktige funksjoner i forhold til læring blant medarbeiderne? Hvordan lå forholdene organisatorisk tilrette for videreutvikling av den lærende skole?

Disse spørsmålene forsøkes belyst i kap 7. Framstillingen i dette kapittelet bygger i stor grad på samtalene med mellomlederne våren 2004, og de svar de gav på spørreskjemaet da, jf kap 6.

7.1 Arbeid og læring i grupper

Arbeidslag

Flere av skolene har de siste årene arbeidet med organisering av skolen i arbeidslag/team, spesielt skoler med yrkesfaglige utdanninger. I studieretning for allmenne fag er fagstruktur, elevenes valgmuligheter på VK I og VK II og etablert kultur et betydelig hinder for denne måten å organisere virksomheten på. Ett hovedformålet med organisering av arbeidslag har vært å få til mer fleksible arbeidsformer og bedre læringsmiljø for elevene. Noe av dette formålet kan oppnås via samarbeid organisert på andre måter, ifølge mellomlederne.

Få av mellomlederne gav våren 2004 uttrykk for at arbeidslag også har en funksjon i medarbeidernes egen læring. Organisering av skolens virksomhet i arbeidslag ble betraktet primært som et tiltak for å utvikle mer fleksible studieformer og læringsstrategier for elevene. Mellomlederne var i liten grad opptatt av hvilken betydning organisering i arbeidslag kan ha som læringsarena for medarbeiderne og for skolen som lærende organisasjon. Men de pekte på behovet for intern kompetanseutvikling og læring knyttet til denne måten å organisere virksomheten på - det gjelder både for lærerne og mellomlederne.

Utfordringene de kommende 2-3 årene knyttet til organisering i arbeidslag var etter mellomledernes oppfatninger bl a:

- organisering av arbeidslag for studieretning for allmenne fag og tilhørighet for allmennfaglærere i yrkesfaglige utdanninger
- tid for samarbeid - organisering av arbeidsdagen - arbeidstidsavtalen
- sammensetning av arbeidslagene - faglig og psykososialt
- avklaring av fullmakter til arbeidslaget, inkl ressursbruk, oppgaver og ansvar
- arbeidsoppgaver og ansvar for arbeidslagets koordinator
- grensene mellom arbeidslag/koordinator og mellomleder
- samspill basisgruppe/kontaktlærer, arbeidslag og mellomleder
- mellomleders ansvar for kompetanseutvikling m h t samarbeid i arbeidslag og utøvelse av kontaktlærerfunksjonen
- tilrettelegging for økning av breddekompetanse blant lærerne
- mellomleders samordning av arbeidslagene og tilrettelegging for erfaringsutveksling på tvers
- mellomleders funksjon m h t veiledning i fleksible arbeidsformer og endret lærerrolle på grunnlag av felles pedagogisk plattform
- ledergruppens strategi for kulturutvikling når det gjelder lærersamarbeid.

Listen over utfordringer foran viser i hovedsak at mellomlederne hadde fokus på arbeidslaget som organisatorisk enhet i forhold til kjernevirksomheten. Arbeidslag ble i liten grad betraktet som en læringsarena for lærerne, og hvor mellomlederne skulle ha ansvar for tilrettelegging av erfaringsutveksling osv for personalet. Dilemmaer for arbeidslagene knyttet til daglig drift i kjernevirksomheten kontra kompetanseutvikling for medarbeiderne ble derfor ikke opplevd av mellomlederne.

Prosjektgrupper

De mest nevnte eksempler på arbeid som har vært organisert i prosjekter, var internasjonalt samarbeid med andre skoler, differensieringsprosjekter, samarbeid med AI, SAMTAK, analyse og konkretisering av nye læreplaner, bruk av IKT i undervisningen og samarbeid med ungdomsskoler om det 13-årige utdanningsløpet.

Prosjektorganisering ble betraktet i hovedsak til å være en hensiktsmessig arbeidsform for å styrke faglig/pedagogisk utviklingsarbeid, men arbeidsformen kan også gi individuell læring for deltakerne, ifølge medllomlederne. Det synes å være et grunnleggende problem at skolen som organisasjon i liten grad klarer å utnytte erfaringene fra prosjektene. Mange prosjekter blir tydeligvis "privatiserte", og har en tendens til å svinne hen når ildsjeler går lei.

Utfordringene de kommende 2-3 årene knyttet til organisering av utviklingsarbeidet er etter mellomledernes vurderinger bl a:

- tilgang til ressurser for prosjektarbeid, spesielt "friske", eksterne ressurser (tid)
- unngå overforbruk av de samme "ildsjeler", rekruttering fra flere miljøer
- motivasjon og engasjement blant lærerne
- bruk av resultater fra prosjekter, erfaringsutveksling og grundigere refleksjoner over konsekvensene for organisasjonen
- overgangen fra utviklingsprosjekt til ordinær drift
- betrakte prosjektarbeid som en form for læringsarena for medarbeiderne
- knytte lærere med utdanning i veiledningspedagogikk til det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Det er kanskje en lederutfordring å støtte og følge opp prosjektarbeid, og i etterkant bruke resultatene i utvikling av skolen som organisasjon. Det forutsetter at prosjektarbeid betraktes som en alternativ måte å få i gang læringsprosesser i organisasjonen på, slik at et viktig formål med prosjekter er deltakernes og skolens læring. I lys av tenkningen om skolen som lærende organisasjon må prosjektorganisering betraktes som en viktig læringsarena for medarbeiderne, og en strategi for endringsledelse.

Fag-/praksisfellesskap

Arbeid i faggrupper og annet uformelt samarbeid synes å ha blitt svakere prioritert de senere årene - i alle fall opplever mellomlederne at det er store ulikheter mellom de forskjellige fagmiljøene. Det ble anført flere grunner til at utviklingen har gått i den retningen: innføring av mellomlederordningen svekket fagseksjonene, arbeidslagene har tatt over noe av de funksjoner som seksjonene hadde før, og tidspress skaper skranker for de praktiske muligheter til å møtes.

Uansett om det gjelder arbeidslag eller faggrupper, pekte noen på at det ofte er vanskelig å heve diskusjonene over daglig drift og planlegging for morgendagen. Det kan også være knyttet til manglende felles teoretisk referanseramme. Tid og rom for noe mer grundige faglig/pedagogiske refleksjoner er mangelvare.

Det ble ellers våren 2004 pekt på at det skjer løpende uformell erfaringsutveksling mellom lærerne uten at det er organisert på forhånd. I noen avdelinger er det en solid kultur for gjensidig hjelp og støtte.

Flere av mellomlederne gav uttrykk for at det for noen fagområder er viktig å styrke faggruppene selv om en måtte ha arbeidslag som en grunnstruktur i organisasjonen. I en matrisetenkning kan faggruppene mer ha fokus på deltakernes kunnskapsutvikling, mens arbeidslagene naturlig har sterkere fokus på elevenes læring.

Det finnes eksempler på skoler som har forsøkt å opprettholde et "pedagogisk forum", hvor medarbeidere på tvers av arbeidslag og avdelinger kan delta i faglig/pedagogiske diskusjoner, f eks med møte annen hver måned.

Utfordringene de kommende 2-3 årene knyttet til lærersamarbeid i faggrupper m v syntes å være:

- avsetting av tidsressurs og tidsplanlegging for arbeid i faggrupper
- få til drøftinger om det faglig/pedagogiske innholdet av studieøkter, bruk av arbeidsplaner, kontaktlærers funksjon, mappevurdering m v
- organisering av veiledning om endret lærerrolle i de ulike fagene
- mellomleders oppfølging av faggruppenes arbeid.

Det kan være lite tvil om at mange skoler har et betydelig potensial for utvikling av den lærende organisasjon i å bruke faggrupper mer systematisk som fora for erfaringsutveksling og læring. Men ledelsen har i liten grad så langt oppfattet at faggrupper representerer en viktig arena for medarbeidernes kunnskapsutvikling. Fokus har i større grad vært arbeidslag som en organisasjonsform som kan støtte kjernevirksomheten.

7.2 Andre arenaer/møteplasser

I tillegg til møter som foregår i arbeidslag eller i faggrupper, kommer bl a møter i basisgrupper/klasselærerråd og i avdelingen. Det ble også pekt på at det oppstår ulike typer ad hoc- møter knyttet til aktuelle saker, problemer og elever.

Mange synes at tidsklemma - både for lærere og ledere - setter skranker for samarbeidet. Utfordringen slike mellomlederne så det, er i stor grad å kunne opprettholde og motivere for utvidet samarbeid i en hektisk hverdag. Skolen er forholdsvis sterkt preget av en fragmentarisk hverdag, hvor kortsiktig planlegging og problemløsning lett dominerer de ulike møteplasser.

Men det ble gitt eksempler på hvor verdifull uformelle møter rundt kaffepauser er, hvor mange små praktiske spørsmål tas opp i en uformell atmosfære, og hvor en i realiteten utveksler pedagogiske erfaringer. I sum kan denne form for møteplasser bidra til en langsiktig kulturutvikling. I tenkningen om skolen som lærende organisasjon betraktes de uformelle møteplassene som meget viktige læringsarenaer. Organisasjonen må da gi fysiske muligheter for denne form for kontakt, samt legge til rette for at det er tidsmessig mulig.

Noen rektorer påpekte høsten 2004 at erfaringsdeling ikke er det samme som refleksjon. Refleksjon forutsetter at en kan systematisere og analysere erfaringene ved hjelp av begreper (modeller - teorier). Skolenes ledergruppe kan derfor ha behov for å få input av relevant teori for å få et grunnlag for å "heve blikket" litt, og sette ord på det en erfarer og opplever i hverdagen. Det samme kan gjelde lærerne. Forståelse er forskjellig fra beskrivelse av konkrete hendinger og egne vurderinger.

7.3 Arbeid og læring i nettverk

Samarbeid og erfaringsutveksling i interne nettverk

Hovedinntrykket som mellomlederne gav i undersøkelsen våren 2004, var at skolene og ledelsen i svært begrenset omfang betraktet samarbeid på tvers av interne formelle strukturer som en aktuell strategi for kunnskapsutvikling blant medarbeiderne (men på dette området har det tydeligvis skjedd endringer i løpet av skoleåret 2004-2005).

Det var to former for tiltak som ble nevnt: diskusjoner i grupper på planleggingsdager og deltakelse i prosjektgrupper. Men i begge tilfeller syntes mellomlederne i hovedsak å være fokusert på hvilke resultater interne nettverk kan ha for kjernevirksomheten, altså elevenes læring.

Noen nevnte at bruk av IKT i skolens planlegging og kommunikasjon intern og med elevene, har synliggjort for lærerne i større grad enn før hva som foregår rundt omkring i organisasjonen. IKT-systemene kan danne et nytt grunnlag for samarbeid og erfaringsutveksling ved at lærerne og lederne på en annen måte enn tidligere får innblikk i hva som skjer.

Det ble ellers vist til at skolens kultur og tradisjon ikke har lagt særlig vekt på samarbeid på tvers av studieretninger og faggrupper. Inndeling i avdelinger og arbeidslag kan ytterligere bidra til at ulike grupper konsentrerer seg som egne ansvarsområder, men for noen faggrupper representerer arbeidslagene samarbeid på tvers av tradisjonelle grenser.

Samarbeid og erfaringsutveksling i eksterne nettverk

De vanligste formerne for eksternt samarbeid er utviklingsarbeid organisert i prosjekter, samarbeid med offentlige og private virksomheter om elevpraksis og alternative læringsarenaer m v, samarbeid med lokalsamfunnet om næringsutvikling o l, fagtorg mellom faglærere innen fylket, samarbeid i internasjonale prosjekter og deltakelse i høgskolers/universiteters forsknings- og utviklingsarbeid.

Noen mellomledere pekte våren 2004 på at det er ønskelig med økt deltakelse i eksterne nettverk. Skolereformene forutsetter mer samarbeid skolene i mellom, og stortingsmeldingen "Kultur for læring" legger vekt på eksternt samarbeid som en kilde til erfaringsutveksling og kunnskapsutvikling i skolen. Læringsarenaene på tvers av skolene kan også ta form av frivillige seminarer på aktuelle temaer, studiebesøk o.l. Utfordringen er også her tidsklemma, organisatoriske forhold i "konsernet Buskerud utdanning", og forståelse for at deltakelse i eksterne nettverk representerer en viktig kilde til kunnskapsutvikling for medarbeiderne.

Det finnes ledergrupper som ser behovet for større fellesskap innen "Buskerud utdanning". Det kan gjelde bl.a. generell pedagogisk tenkning (pedagogisk plattform) og felles ledelsesfilosofi (ledelsesplattform). Kulturen i "Buskerud utdanning" kan noen ganger ha innslag av konkurranse mellom skolene, og noen mellomledere så våren 2004 behov for en kulturutvikling i retning av mer fellesskap på tvers i systemet.

7.4 Tilbakemeldingssystem fra eksterne partnere/aktører

Mellomledere med ansvar for yrkesfaglige utdanninger pekte på at mange lærere har kontinuerlig samarbeid med ulike offentlige og private virksomheter knyttet til elevers praksis og arbeidsoppgaver, og slik får løpende signaler om utdanningens kvalitet. Men skolene som organisasjoner synes ikke å bruke eksterne avtakere av egne elever som kilde for refleksjoner om utdanningskvalitet, spesielt ikke i forhold til universiteter og høyskoler.

7.5. Andre forhold som angår organiseringen

Mange mellomledere så våren 2004 tydelig at endringer i retning av mer fleksible arbeidsformer for elevene med tilhørende organisering av lærerne i arbeidslag eller i andre samarbeidsformer, stiller krav til omlegging av interne organisatoriske rutiner og rammer. Det kan f.eks. gjelde timeplanstruktur, skoledagens lengde, tilstedeværelse for lærerne, tilpasning av bygninger og økt bruk av IKT.

Spesielt var noen opptatt av hvilken myndighet og ansvar arbeidslagene bør ha, og hvilke konsekvenser det vil få for mellomledernes arbeidsoppgaver. Særlig er det viktig å være bevisst på hvordan arbeidsgiver- og personalansvaret organiseres. En tilhørende problemstilling er hvordan skolen som samlet organisasjon vil framstå hvis arbeidslagene får for store fullmakter.

Det ble generelt pekt på at skolenes ledelse har fått økt administrativt arbeid de senere årene ved at fylkesnivået har skjøvet ansvar og myndighet til skolenivået. Skolenes administrative ressurser er redusert betydelig samtidig som arbeidsoppgavene har økt. Det utfordrer skolene m h t hvordan de administrative funksjonene og ledelse av dem er organisert. Ledelsen synes å være i en situasjon hvor den skal håndtere økt administrativt arbeid, omorganisere administrasjon og ledelse og samtidig styrke fokus på endringsprosesser i den faglig/pedagogiske virksomheten.

Utfordringen de kommende 2-3 årene synes bli å være utvikling av en felles ledelsesplattform slik at skolens ledelse framstår som en enhet som sammen representerer en felles pedagogisk forståelse. Det pedagogiske utviklingsarbeidet forutsettes å kunne skje i en kontekst hvor de økonomiske rammene ikke øker, men heller reduseres i forhold til antall elever som skolene skal håndtere.

Reformene forankret i stortingsmeldingen "Kultur for læring" vil utfordre skolenes kulturer, bli i forståelsen av hvordan lærernes arbeidstid kan utnyttes. Noen av mellomlederne pekte dessuten på at aldersstrukturen i den videregående skole etter hvert har blitt ugunstig, og at det vil kunne ha betydning for hvordan reformer vil bli mottatt i lærerkollegiet.

Mange mellomledere gav uttrykk for at det er en utfordring å motivere medarbeiderne til en ny giv for de nye reformene. Reformpresset oppleves av mange lærere å ha vært stort i skolen, og endringer i forhandlingssystem samt fylkeskommunens dårligere økonomi kan bidra til en avventende holdning.

Det er mulig at en må anta at medarbeiderne ikke uten videre oppfatter at omstilling og utviklingsarbeid gir muligheter for gunstige endringer i arbeidsforhold og arbeidsmiljø - og økt egen læring/kompetanseutvikling. Det kortsiktige merarbeidet vil rimeligvis oppleves som en ekstra belastning som ikke uten videre psykologisk kan avregnes mot eventuelle langsiktige fordeler.

En samlet konklusjon om mellomledernes oppfatninger av den lærende organisasjon våren 2004 må gå i retning av at den interne organiseringen i liten grad hadde som eksplisitt formål å styrke personalets og organisasjonens kunnskaps- og kompetanseutvikling. De ulike møteplassen ble i stor grad betraktet som praktiske samarbeidsarenaer for den daglige virksomheten. Mellomlederne betraktet i liten grad spørsmål om intern organisering som en del av kunnskapsledelse og utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Men det er ikke av den grunn utelukket at kunnskapsutvikling og læring kan skje på disse møteplassene selv om aktørene ikke har hatt det som formulert formål.

8 Kunnskapsledelse og læring

Definisjonen av lærende organisasjoner slik Kompetanseberetningen for 2005 formulerer den: "En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig" reiser flere spørsmål, bl a:

- Hvilke kunnskapsressurser finnes i en konkret organisasjon?
- Hvordan utvikles organisasjonens kunnskapsressurser?
- Hvordan kan en kollektivt ta i bruk disse ressursene?

Ledelsens arbeid med disse spørsmålene er viktige deler av kunnskapsledelse, spesielt hvordan lederne forholder seg til læring, motivasjon og veiledning som kjerneaktiviteter for utvikling og bruk av organisasjonens kunnskapsressurser.

Det forutsettes i definisjonen at organisasjonens kunnskapsressurser kan kobles til kjernevirksomheten på en verdiskapende måte. Kunnskaps- og kompetanseutviklingen kan derfor med fordel skje i nært samspill med kjernevirksomheten.

Det finnes indikasjoner på at perspektivet om lærende organisasjoner og kunnskapsledelse har fotfeste i videregående skoler i Buskerud. Berntzen (2003) gir en interessant og sammenhengende analyse av kunnskapsledelse ved en av avdelingene ved Hønefoss v g s sammenliknet med en bankavdeling bygget på data fra 2002. Hans analyse viser at det skjer noe spennende på området kunnskapsledelse i skolen, og at skoler ikke trenger om å være mindre orientert mot kunnskapsutvikling enn virksomheter i privat sektor. Men skolene er ofte mindre aktive når det gjelder å synliggjøre hva som skjer, og sette "moderne" ord på fenomenene.

I følge Bentzen synes flere av betingelsene etter Nonakas teori om kunnskapsutvikling å foreligge i den videregående skolen, bl a stor grad av autonomi, omsorg og tillit. Skolen kan framstå som organisatorisk rigid, men innføring av arbeidslag/team kan skape større fleksibilitet. Mellomleder synes å ha et bevisst

forhold til samtalen som verktøy for kunnskapsutvikling, med mange uformelle samtaler og god støtte til medarbeidere som tar initiativ til utviklingsarbeid.

Datamaterialet fra arbeidet i basisgruppene (jf kap 6) våren 2005 kan belyse videre hva som er mellomledernes oppfatninger om læring og motivasjon og hvordan veiledning kan inngå i lederrollen i endringsprosesser.

8.1 Læringssyn og ledelse

Visjonen om den lærende organisasjon legger til grunn at kunnskapsutviklingen på profesjonsområder i betydelig grad skjer nær knyttet til yrkesutøvelse. Samspillet mellom fagpersoner og mellom fagpersoner og kunder/klienter er en viktig kilde for videreutvikling av fagområdet. Erfaringsbasert kunnskap er nær knyttet til konteksten, og deler av kunnskapsgrunnet er såkalt taus kunnskap. Det sosiokulturelle læringsperspektivet inngår som grunnlag for tenkningen om den lærende organisasjon, jf f eks Kompetanseberetningen for 2005.

Denne oppfatningen av kunnskapsutvikling og læring legger føringer på hvordan kompetanseutvikling bør skje. Det finnes ofte ikke noen utenfor profesjonen som kan fortelle hva som er relevant å gjøre, og læring vil derfor kunne bestå først av en kunnskapsutviklingsprosess hvor erfaringer gjøres til eksplisitt kunnskap, og deretter en kunnskapsdelings- og kompetanseutviklingsprosess fra individer til grupper/subkulturer og til sist til hele organisasjonen. Det siste trinnet er at kompetansen tas i bruk i det daglige arbeidet.

Det er mulig at den typiske skolekulturen i hovedsak representerer andre måter å se kompetanseutvikling på. I ett av basisgruppenotatene beskrives skolekultur og læringssyn slik:

For de fleste lærere vil kompetanseutvikling svært ofte være synonymt med det å gå på kurs der forelesere formidler ny kunnskap, forklarer og skaper sammenhenger. De kursene lærerne er mest interessert i å delta på, er kurs som bringer ny fagkunnskap i egne undervisningsfag – moderne lyrikk for norsklærere, nye vitenskapelige funn i naturfagene osv. Troen på læring i form av erfaringsutveksling og nettverk er der også. Vi ser dette blant annet i den sterke

støtten til fagtog. Men den er langt svakere. Erfaringsutveksling på egen skole, blir i liten grad sett på som kompetanseutviklende.

Skolelederne tilhører samme tradisjon som lærere, og deler i utgangspunktet mye av dette synet på læring. Men i tillegg gjør sosiokulturelle modeller seg mer gjeldende. De ser både på seg selv som ledergruppe og på lærerne som et praksisfellesskap, og har tro på erfaringslæring og aksjonslæring. I tråd med det Kjell Freden hevder i sin artikkel "Læringsmiljø for kompetente", ser de at kompetanse forutsetter kondisjonert kunnskap, altså kunnskap som brukes i bestemte situasjoner og dermed kan omsettes til handling. Kompetanse er også adaptiv ekspertise, altså slik at disse handlingene ikke blir rigide, men kan tilpasses enkeltsituasjoner. Dette forutsetter nær kontakt mellom praksis og læring, og erfaringsutveksling blir viktig.

Synet på en lærende organisasjon følger av dette. Lærere har en sterk tendens til å tilegne seg kunnskap gjennom individuell nyttetenkning. De utveksler kunnskap, men da for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter de selv helt konkret kan benytte. Begrepet "lærende organisasjon" er langt på vei fremmed. For skoleledelsen er dette annerledes. For dem er skolen er helhetlig organisasjon, som skal utvikles og endres. Erfaringsutveksling er også et middel her. Systematisk erfaringsutveksling fører til læring hos den enkelte og utvikling av organisasjonen.

(Notat basisgruppe 1.)

Det kan være grunn til å anta at de ulike faggrupper og subkulturer ved skolene har forskjellige læringssyn og oppfatninger om kompetanseutvikling. Yrkesfaglærerne har tilknytning til det praksisfeltet som elevene skal utdannes for, og er slik sett en del av den sosiokulturelle læringstradisjonen med bl a mester / lærling som sosialiseringsform. De akademisk forankrede utdanninger har tradisjonelt vært sterkt kognitivt orientert, noe som naturlig kan avspeile seg i hvordan disse lærergruppene ser på sin egen kompetanseutvikling. Identiteten kan her være mer knyttet til egen utdanning og fagene enn til den pedagogiske virksomheten. Disse spenningene i kultur og læringssyn kommer tydelig til uttrykk i ett av notatene:

Læring i et sosiokulturelt perspektiv kjennetegner mye av kulturen ved vår skole. Å lære gjennom å delta i et arbeidsfellesskap står sterkt hos oss som er en nesten 100 % yrkesfaglig skole. Dette er kanskje aller tydeligst på naturbruk. Vi ser at dette gjennomsyrrer hele organisasjonen og at det er stor grad av sammenfallende syn mellom ledelse og medarbeidere. Vi kan imidlertid identifisere ulikheter mellom lærere, avhengig av hvilken bakgrunn de har. Det er forskjell på allmennfag- og yrkesfaglærere.

Vi tror det er forholdsvis liten "smitte" mellom kulturene. Vi mener å se et sterkere innslag av kognitivt – og behavioristisk læringsyn hos allmennfaglærere enn hos lærere i yrkesfagene. Vi ser også at en sterk tilknytning til egen yrkesfaglig bakgrunn for yrkesfaglærere, som i de fleste tilfeller ivaretar tradisjonen med "å lære gjennom å utføre et stykke arbeid sammen", kan bli et hinder i læreryrket. Enkelte kan bli eller framstå som mer fagperson enn lærer ("jeg er først og fremst sykepleier og ikke lærer").
(Notat basisgruppe 16.)

Det er flere forhold i materialet som kan tolkes i retning av at det skjer forandringer i hvordan ledere og medarbeidere betrakter sin egen arbeidsplass som læringsarena. Det synes å være økende forståelse for at organisasjonen skole og dens kunnskapsressurser består av mer enn individuell kompetanse, og at kompetanseutvikling er mer enn deltakelse på eksterne kurs. Men samtidig skjer det brytninger mellom ulike læringsyn fra atferdsteori, kognitiv læringsteori og til sosiokulturelle perspektiver på læring og kompetanseutvikling.

Det er kanskje ikke så mange skoler i Buskerud ennå som kan formulere en visjon og et læringsyn i samsvar med den lærende organisasjon, men Hønefoss videregående skole framstår som et eksempel på en skole hvor det arbeides med utvikling av en felles forståelse av hvordan kompetanseutvikling skal legges opp:

Hønefoss videregående skole vil jobbe for å komme frem til en felles plattform for kompetanseutvikling der vi klargjør våre prinsipielle oppfatninger om læring. I denne prosessen vil vi også ta hensyn til de planer og styringsdokumenter som vi allerede har, som vår strategiplan, vår virksomhetsplan og vår serviceerklæring.

I vår strategiplan omtaler vi behovet for å utvikle elevenes evne til omstilling og evne til å lære samt å skape grobunn for fremvekst av entreprenørskap i skolen. Samtidig sier vi at vi ønsker en mer elevaktiv skole.

Visjonen i vår virksomhetsplan er "Handlingsdyktige mennesker", der tre av hovedmålene retter seg mot elevenes læring, mens det siste hovedmålet "Motiverte og dyktige medarbeidere" blant annet konsentrerer seg om personalets læring.

(.....)

En innledende fase i ovennevnte arbeid er å klargjøre prinsipielle oppfatninger om læring blant ledere og medarbeidere. Denne fasen er vi ennå ikke ferdig med internt på skolen, men jeg skal forsøke å redegjøre for det inntrykket jeg har av status per i dag.

I lederteamet har jeg inntrykk av at teamet tenker på læring som en sosial aktivitet der individets deltagelse i et praksisfellesskap er viktig for individets og organisasjonens læring. Dette mener jeg gjenspeiler seg hos oss gjennom at vi bruker fellesskapene aktivt som læringsarenaer og som treffpunkter for videre utvikling. Dette gjelder både internt i lederteamet og læringsaktiviteter som vi legger til rette for på enkeltområder og i hele organisasjonen. Vi har en læringsteoretisk tilnærming som kanskje ligger nærmest en sosiokulturell modell.

Når det gjelder leders handlingsvalg, synes den å være mer preget av praksisfellesskap og veiledning enn eksempelvis av styring og kontroll. Den kognitive modell med vekt på autonomi, profesjonalitet og strukturer er nok noe mer synlig. Generelt sett er det vel likevel slik at vår tilnærming preges noe av hvilke oppgaver man snakker om. I økonomistyring og forvaltning av regelverk følger vi mye mer en behavioristisk modell enn når det gjelder å oppnå dypere innsikt i et pedagogisk spørsmål.

Vi ser også forskjellige handlingsvalg i forskjellige faser av dette utviklingsarbeidet. De strukturelle endingene med innføring av basisgrupper, basisgruppemøter og studietid ble nok i hovedsak foretatt i et "top-down"-perspektiv, som også kan knyttes opp mot Jacobsens endringsstrategi E.

Jeg har også inntrykk av at mange av våre lærere, både organisert av ledelsen, og på eget initiativ, søker gode praksisfellesskap, og ser verdien og nytten av læring som en sosial prosess. Samtidig ser vi nok også sterke elementer av den kognitive modellen, gjennom for eksempel troen på at læring er en kunnskapsbasert aktivitet, med læreren som den store veileder og forløser, som den autonome fagperson som vil fungere godt hvis vedkommende får den rette støtten fra ledelsen. Læringssynet til flere lærere vil nok også være kraftig preget av den elevgruppen de til daglig arbeider med. Flere her vil nok bevege seg innenfor den behavioristiske modell der lærerne opplever at det er nødvendig med ytre belønning gjennom for eksempel ris/ros, karakterer, personlige tilbakemeldinger om atferd etc. Lærerne vil føle at det er viktig med kontroll og tester for at elevene skal lære.

Totalt sett vil det nok være nødvendig for vår skole som har en svært differensiert elevgruppe, å være åpne for at forskjellige læringsteoretiske tilnærminger kan være fruktbare for forskjellige grupper innenfor organisasjonen. Selv om man eksempelvis har et grunnsyn som ligger nærmest den sosiokulturelle modell, må kan kanskje samtidig være åpen for at forskjellige typer elever fordrer ulike tilnærminger. En fast hånd fra en bestemt lærer som legger til rette for innlæring av faktakunnskaper, kan kanskje i noen tilfeller legge grunnlaget for at elevene senere selv tar ansvar for en mer prosessorientert tilnærming med mer fokus på forståelse.

(Notat basisgruppe 14.)

Oppgave 2 om læringssyn for basisgruppene hadde to deler - en generell del hvor mellomlederne kunne gi uttrykk for prinsipielle oppfatninger om læring blant ledere og medarbeidere, og en spesiell del som skulle gi forslag om konkrete tiltak til kompetanseutvikling på tre områder: skolen som lærende organisasjon, ledelsesutvikling og videreutdanning for lærere.

I den generelle delen gav en altså mellomlederne muligheter til å få fram "søndagstanker" om kompetanseutvikling, mens en i den spesielle delen i større grad skulle vise fram "mandagspraksis".

Oppgaven gav føringer om at en skulle legge vekt på kunnskapsutvikling i det daglige arbeidet i arbeidslag, faggrupper (praksisfelleskap) og prosjektgrupper samt i interne og eksterne nettverk.

Notatet fra basisgruppe 18 representerer en plan som tilsvarer skisser som flere av gruppene utviklet. Denne planen for to Kongsbergskolers kompetanseutvikling viser tydelig hvilke tiltak som kan være aktuelle i en langsiktig kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosess, og på måter som er godt i samsvar med den pedagogiske tenkning bak visjonen om den lærende skole:

Oversiktstabell som viser hvordan vi har tenkt den ulike opplæringen kan foregå.

Lærings-arenaer Utviklings-områder	Arbeidslag	Prosjekt-grupper	Fag- / praksisfelles-skap	Interne nettverk	Eksterne nettverk
Lærende organisasjon	1			2	3
Ledelse		4		5	6
Videreutdanning av lærere	7		8	9	10

1

Utviklingsprosjektene til TOS og Dyrmyr har bl.a som mål og visjon at *de skal utvikles til lærende organisasjoner, og ha velfungerende arbeidslag og team rundt alle elever.*

En lærende organisasjon kan defineres som *"en organisasjon som har evnen til å ta til seg, utvikle og formidle kunnskaper og bruke disse for å tilpasse seg til forandringer i sine omgivelser"* (Lars Wiberg 2001). Gjennom å organisere lærerne i arbeidslag/team mener vi å ha lagt gode premisser for samarbeidsformer som utnytter og utvikler de ulike aktørers kompetanse og ressurser best mulig slik at de vil preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning, de vil forbedre sin praksis og bli endringsorientert og fleksible! Vi tror at gjennom det praksisfelleskap som oppstår vil arbeidslagene/teamene utvikle sine roller og sitt ansvar for å løse fagligpedagogiske oppgaver til beste for eleven og seg selv.

2

For å utvikle skolen til en lærende organisasjon kan det også være aktuelt å knytte seg opp mot andre læringsarenaer, som f.eks. å etablere interne nettverk med andre arbeidslag/team i egen organisasjon, hvor kontinuerlig refleksjon over hvorvidt de mål som settes, og de veivalg som gjøres, er riktige for organisasjonen. Dersom det må tilføres faglig kompetanseheving utenfra må dette følges opp og videreføres i interne nettverk. I st.meld. nr.30 påpekes det at *"den tilpassede opplæringen skal styrkes slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene i elevenes forutsetninger og behov"*. Her vil det trenge kompetanseheving som fint kan foregå i interne nettverk gjennom kollegaveiledning, hospitering eller annen erfaringsdeling.

3

Eksterne nettverk med samarbeid og erfaringsutveksling mellom skoler, mellom hjem og skole, mellom lokalt samfunns- og læringsliv og skole er aktuelle læringsarenaer i en lærende organisasjon.

4

Prosjektgrupper som tar fatt på lederutfordringer i forhold til samordnet ledelse på Kongsbergkolene

5

Seksjonsvise refleksjoner og samarbeid om lederutfordringer

6

Mellomlederforum i Buskerud / Praksisfelleskap i basisgruppene (HIBU prosjektet) der vi diskuterer forståelse og innhold i endringsledelse.

7

I fra høsten 2005 vil Tinius være organisert på et noe annet vis enn tidligere. Dette er noe vi må ta hensyn til i forhold til de nye læreplanene og program som kommer i 2006. Dette vil også innebære at all "kursing" av medarbeiderne vil måtte organiseres på et annet vis. I og med at vi har valgt å organisere oss i arbeidslag, må vi også tenke opplæringen skal foregå innenfor de rammene som blir satt i hvert enkelt lag. For at det ikke skal bli for mye "dobbelkursing" gjennom de ulike arbeidslagene må det være noen som koordinerer dette sentralt i virksomheten. Vil nok tro at den type kursing som passer best inn i arbeidslagene er fagspesifikke kurs og innføring av de nye læreplanene.

8

Fag- og praksisfelleskap føler vi fører oss tilbake til de gode gamle fagtorgene. Tror det er viktig å skimte tilbake på det gode dette gav oss av fellesskap og fagtilhørighet.

9

Vi tror det går å skape interne nettverk innenfor vår egen virksomhet som tar for seg det som trengs av det nødvendige påfyll av kompetanse. Her kan nevnes grunnkurs/VKI/VKII fra ulike avdelinger og fagskolen.

10

Gjennom eksterne nettverk kan vi tenke oss kurs innenfor ny pedagogikk, mappevurdering, lærerens som veileder og empatiforstyrrelser (ADHD, Tourette, Aspergers).

Tror skolen står ovenfor en kjempeutfordring innenfor disse feltene som er nevnt ovenfor.

Det å begynne å kurse hver enkelt skole for seg har ingen hensikt. Disse temaene må være fine å kjøre igjennom eksterne nettverk. Når det gjelder kurs innen empatiforstyrrelser er det viktig at lærerne får en innføring i hva dette innebærer. Vi kommer til å møte flere og flere av denne kategori elever i de ordinære klassene i tiden fremover.

(Notat basisgruppe 18.)

Planskissen er tydelig på at arbeidslag kan representere noe mer enn et forum for planlegging og gjennomføring av læring hos elevene, men også en arena hvor deltakerne reflekterer over egen praksis, deler erfaringer og utvikler ny praksis. Både interne og eksterne nettverk kan ytterligere bidra til at skolen utvikler seg i retning av den lærende organisasjon. Spesielt kan deltakelse i eksterne nettverk være viktig for ledernes kompetanseutvikling: på den enkelte skole, og særlig på mindre skoler, kan ledelse være en ensom jobb.

I videreutdanningen for lærerne vil bruk av ekstern kompetanse være ett av flere tiltak, men der også kan felles arrangementer for flere skoler være viktig fordi "etterarbeidet" da lettere kan komme inn i samarbeidsformer. Både når enkeltlærere deltar på eksterne kurs og når det arrangeres interne kurs med eksterne innledere, er oppfølgingen i arbeidslag og faggrupper en viktig form for tiltak. Visjonen om den lærende organisasjon ekskluderer ikke ekstern tilførsel av kunnskap og kompetanse, men forutsetter at ny kunnskap kobles til kjernevirksomheten og får betydning for hverdagspraksis. Den nødvendige omforming og tilpasning av generell kunnskap må ta hensyn til den lokale konteksten, noe som bl a arbeidslag og faggrupper kan bidra med.

Materialet fra basisgruppene tyder på at det i løpet av skoleåret 2004-2005 har skjedd endringer i måten å betrakte ulike samarbeidsfora på i retning av at de også kan være læringsarenaer, noe som kan oppfattes å være i samsvar med et sosiokulturelt perspektiv på læring i organisasjoner. Men det er også tydelig at det er brytninger ved skolene om hvilke lærings syn som skal legges til grunn i den lærende virksomhet. Ulike fag-/profesjonskulturer vektlegger gjerne ulike læringsperspektiver, noe som også avspeiler seg blant mellomlederne, som jo er rekruttert fra de samme subkulturene.

8.2 Motivasjon og ledelse

I kunnskapsorganisasjoner legges det oftest til grunn at de faglige medarbeiderne har en sterk indre motivasjon både for arbeidet som utføres og for sin egen videre kompetanseutvikling. Bruk av ytre motivasjon kan være risikofyllt, og bidra til redusert indre motivasjon, men samtidig kan den tradisjonelle autonomien sette grenser for hvilke muligheter ledelsen har for å øke den indre motivasjonen, f.eks. knyttet til utviklingsarbeid som ledelsen har initiert.

Basisgruppene fikk som oppgave å vurdere hvilke former for ytre og indre motivasjon som så langt hadde forekommet i tilknytning til det pågående utviklingsarbeidet ved skolene, og analysere hvilke utfordringer når det gjelder motivasjon som ledergruppen ved skolen stod overfor.

På spørsmålet om hvilke former for ytre motivasjon som hadde forekommet i tilknytning til det pågående utviklingsarbeidet ved skolene, innholdt vurderingene fra de ulike gruppene stort sett samme type forhold som basisgruppe 2 formulerte slik:

Ytre motivasjon refererer til aktiviteter der grunnene til å delta er noe annet enn interesse for aktivitetene i seg selv. Aktiviteten gjøres for å oppnå noe, enten ved å bli belønnet eller ved å unngå negative konsekvenser.

Følgende aktiviteter har tilknytning til skolens pågående utviklingsprosjekt og preges av ytre motivasjon:

- Utviklingsarbeidet ved skolen er initiert av en rekke ytre reguleringer i form av nasjonale og (fylkes)kommunale føringer (eks. Opplæringsloven, St. meld., fylkets handlingsprogram).

- Endrede krav til innsyn og dokumentasjon i skolesamfunnet (eks. elevinspektørene, nasjonale prøver).
- Utvikling av skolen som organisasjon og utvikling for den enkelte i skolesamfunnet.
- Påtrykk fra ledelse, kollegaer og (elever).
- Koblingen mellom skolens virksomhetsplan og lokale lønnsforhandlinger.

(Notat basisgruppe 2.)

Beskrivelsen er rimeligvis dekkende for hvordan lærere oppfatter krav fra omgivelsene og "bestillinger" fra skoleeier. Men listen reiser et prinsipielt spørsmål om dette er former for ytre motivasjon (med unntak av koblingen mellom lokale lønnsforhandlinger og utviklingsarbeid). Det kan nok være avhengig av hvordan skolens ledelse presenterer de ytre kravene lokalt. I markedsavhengige virksomheter vil en oftest oppfatte at markedets signaler er rammevilkår en må forholde seg til, mens virkemidler som ledelsen gjennomfører for å få organisasjonen til å gå i den retning, kan være bl a motivasjonstiltak som spiller på ytre motivasjon. utfordringene for ledelsen i kunnskapsorganisasjoner kan være å knytte omstillingskravene til medarbeidernes kompetanse og organisasjonstilhørighet, og gi meningsfulle begrunnelser for at omstillinger er nødvendige. I realiteten tyder basisgruppens beskrivelser på at skolens ledelse i svært liten grad har spilt på ytre motivasjonstiltak i tilknytning til det pågående utviklingsarbeidet.

Når det gjelder hvilke forhold med betydning for indre motivasjon som har forekommet i utviklingsarbeidet ved skolene, påviser mange av rapportene at skolens ledelse har forsøkt å koble utviklingsarbeidet både til lærernes kompetanse (men samtidig gi utfordringer), tilrettelegge for både kollega- og lederstøtte, og framfor alt gi medarbeiderne valgmuligheter og fleksibilitet.

Indre motivasjon refererer til aktiviteter der grunnene til å delta er at aktiviteten i seg selv interesserer personen og at aktiviteten innebærer utfordringer som krever at en må strekke seg og prøve noe nytt. Ved pålagte oppgaver må det være et mål å få dreid en ytre regulert atferd over til en indre motivert atferd som driver individet/organisasjonen videre. Som gjør at personen får et eierforhold til oppgavene og som ser sammenhengen mellom det han/hun gjør og helheten.

Skolene har følgende aktiviteter der indre motivasjon har en stor betydning for arbeidet:

- Organiseringen med kontaktlærersystemet og arbeidslagene skal skape rom for utfordrende pedagogiske arbeidsmåter der den enkelte elev settes i fokus. Elevene

skal få en bedre tilpasset undervisning og oppleve mestring. Skal gi rom for kreativitet og samarbeid på tvers.

- Utviklingsarbeidet ved skolene skal føre til bedre oppfølging av den enkelte elev. Kontaktlærer får endret ansvarsområde og blir gitt fleksibilitet i valg av arbeidsmåte
- Teamarbeidet legger til rette for konstruktive tilbakemeldinger fra kollegaer og hjelp til mestring av utfordrende situasjoner i gruppa. Støtte fra kollegaer.
- Gi mulighet for etablering av interne (og eksterne) nettverk. Gi sosial tilhørighet i et arbeidslag/team. Kunnskapsdeling og anerkjennelse av kompetanse blir viktig.
- Utvikling av avdelinger/seksjoner med tanke på å gi større ansvar i organisering av egen hverdag/arbeidsdag.
- Oppfølging fra mellomledere i forhold til kontaktlærere, arbeidslag/team ved faste møter, deltagelse i arbeidsoppgaver og i veiledningsoppgaver.

(Notat basisgruppe 2.)

Et grunnleggende spørsmål blir i skolesammenheng om disse tiltakene når fram og er virksomme i en kontekst hvor kulturen er meget sterk preget av verdien autonomi, spesielt på individnivået. Framstår det som attraktivt for lærerne å gi fra seg individuell autonomi til fordel for kollektiv autonomi i arbeidslag eller faggrupper, eventuelt kollektiv autonomi på skolenivå, som lett kan oppfattes som økt lederstyring?

Den kollektive autonomi kan tolkes som reduksjon av individuell fleksibilitet, det gjelder både i forhold til binding av arbeidstid og samarbeid om undervisningen. Dette er et viktig dilemma som den "lærende organisasjon" skaper: grunnlaget for læring i praksisfellesskap og kollektivt i organisasjonen er at medarbeiderne er tettere på hverandre, og at det skjer læring og endringer i nært samspill med yrkesutførelsen. Kollektiv mestring og sosial tilhørighet kan øke den indre motivasjon, men det samme kan selvbestemmelse og fleksibilitet gjøre.

Autonomi har stått sterkt i lærernes hverdag i forhold til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen (i klasserommet). Etablering av arbeidslag og team samt en kontaktlærer-ordning der den enkelte blir ansvarliggjort på en ny måte i forhold til en gruppe elever krever større innsyn, økt samarbeid og mer binding av tid. Mange vil tolke dette som en innsnevring av fleksibiliteten.

En av utfordringene i kollegiet blir å etablere nye rutiner for tilstedeværelse og disponering av fellestid. I en slik prosess er det viktig at den enkelte arbeidstager er delaktig i prosessen

innen for de rammer som gjelder. Slike rammer/forutsetninger må være kjente og forutsigbare. Ledelsen må sette klare grenser samtidig som det avsettes tid til å lytte, til råd og til veiledning.

I et sammensatt kollegium er det en utfordring å etablere et mestringsfokus som gir mulighet for variasjon i oppgavene, som hindrer "konkurranse" mellom grupper/enkeltpersoner, som gir rom for å prøve og feile uten at dette skal føre til negative konsekvenser for den enkelte/for gruppa og som gir følelse av at alle bidrar med noe viktig. En annen viktig utfordring blir å legge til rette for at kollegaene ikke føler at faget blir borte i utviklingen. Det må tas hensyn til og legges til rette for at faglig utvikling kan fortsette.

(Notat basisgruppe 2.)

En kan heller ikke utelukke at lærerne ser de pågående skolereformene i en vid samfunnsmessig sammenheng, og føler at det finnes signaler som kan tolkes som mistillit til skolens arbeid. De eksterne "bestillingene" kan oppleves som om skolen blir utsatt for press, og når dette kobles til trangere økonomiske rammer, endres arbeidsforholdene generelt i ugunstig retning. Desto viktigere blir de pedagogiske begrunnelser for f eks arbeidslag, studieøkter og kontaktlærerfunksjonen.

Autonomi har vært og er en stor del av kulturen i skolen. For enkelte lærere har den vært for uttalt, det har vært lite rom for korrigerende fra ledelse og skoleeier. Utfordringene fremover blir å utnytte den positive autonomi til et fellesskap, deling av erfaringer, beholde den enkeltes kreativitet og styrke opplevelse av at fellesskap er nyttig for alle. Det er behov for et mangfold blant lærerne og utfordringen er å styrke mangfoldet, samtidig pleie kreativiteten, styrke samholdet i kollegiet hele tiden ha et åpent sinn for diskusjoner og evalueringer av og om oss selv av det arbeidet vi gjør.

Samfunnsmessig er det et press mot lærerne, det stilles spørsmål om hva er det egentlig elevene lærer? Dette kan oppleves som urettferdig over tid, fordi det skjer mye positivt i skolen. Det er en utfordring for lederne å imøtegå deler av dette, holde fast på egne mål og tro og samtidig motivere andre til innsats. Det er viktig å skape tid og rom for refleksjon både i lærerkollegiet og for lederne for å beholde motivasjon og for korrigerende av avvik fra felles plattform.

(Notat basisgruppe 13.)

Et særdeles viktig forhold for styrking av den indre motivasjon er at utviklingsarbeidet er svar på hverdagsproblemer. Utviklingsarbeidet må forankres i en felles oppfatning av at skole, ledelse og lærere har et kollektivt problem som en må arbeide med, og

en må finne begrunnelser for de valgte løsninger i at utviklingsarbeidet har muligheter for å løse noen av problemene uten å skape for mange nye. Et støttende klima med involverte ledere som gir valgmuligheter og kunnskapsutvikling for medarbeiderne, kan framstå som store, men nødvendige utfordringer for ledergruppen:

Det er viktig at den enkelte medarbeider får et eierforhold til utviklingsprosjektet. I den forbindelse vil det være viktig at hver og en ser at prosjektet er relevant i forhold til skolehverdagen, og at det kan være fordeler i form av økt samarbeid og støtte for den enkelte. For å oppnå dette vil det være viktig å se positive eksempler fra skoler der en slik organisering er foretatt. Dersom lærerne kan se for seg at en slik organisering kan føre til lettelser i arbeidet, kanskje i form av et tettere samarbeid, vil det oppleves meningsfullt, og den indre motivasjonen vil øke.

Lederens rolle i denne forbindelse blir viktig. Lederen må framstå som støttende. Omstillinger kan føre til en opplevelse av utrygghet, og da er det viktig med en støttende og trygg leder. Lederen må vise at denne tar ansvar, både for videre utvikling og for problemer som eventuelt måtte oppstå underveis.

Medarbeiderne må føle at de har valgmuligheter, innenfor klare rammer. Ved å føle at man har innflytelse på prosessen vil den enkelte oppleve både mestring og at han/hun er en del av et sosialt fellesskap med en felles målsetting.

En utfordring vil også være å hindre at det oppstår subkulturer som lurer seg unna, som gjennom å ligge litt lavt lar det skure og gå. Det er ikke gitt at alle vil oppleve en endring som meningsfull, og det blir lederens oppgave å ikke la slike kulturer få fotfeste.

Det å skape et arbeidsmiljø der den enkelte føler sosial tilhørighet på arbeidsplassen, vil fremme den enkeltes motivasjon gjennom større grad av integrering av rådende normer (jfr. Ryan og Deci). En opplevelse av samhold mellom de ansatte vil kunne forhindre fremmedgjøring, og fremme utvikling og læring slik at målene i utviklingsprosjektet kan nåes. (Notat basisgruppe 20.)

Visjonen om den lærende organisasjon har innebygde spenninger som både ledere og medarbeidere må forholde seg til. En skal styrke den indre motivasjon bla ved å gi rom for autonomi, og samtidig skal en styrke den kollektive handlingen. Ledelsen skal realisere eksterne "bestillinger" og samtidig gi medarbeiderne valgmuligheter og fleksibilitet. Lederne har etter ett lederregime (NPM) fullmakter til å bruke ytre

motivasjon, f eks i form av lokale lønnstillegg, samtidig skal de etter et annet regime (den lærende organisasjon) støtte den indre motivasjonen. Parallelt lever forestillingene i lærerkulturene om en ledelse som ordner forvaltningen og utfører serviceoppgaver uten særlig omfattende direkte inngripen i kjernevirksomheten.

8.3 Dialog, veiledning og ledelse

Eriksen (1999) tar som utgangspunkt for begrepet ledelse at fenomenet handler om koordinering. Noen personer i en organisasjon har tilgang på ressurser som andre ikke har, bygget på posisjon og/eller faglig kompetanse, noe som kan gi legalitet og legitimitet med tilhørende makt. Det essensielle ved ledelse er en sosial relasjon som kan mobilisere kollektive forpliktelser gjennom interaksjon.

Eriksen (1999) mener at i verditunge institusjoner må det utvises dømmekraft knyttet til etiske og moralske standarder, noe som krever kontinuerlige lærings- og beslutningsprosesser. Avgjørelser må hele tiden begrunnes, og en må forsøke å komme fram til konsensus mellom ledere og medarbeidere. Ledelse er langt på vei å organisere denne prosessen på en måte som bidrar til å skape legitimitet for de avgjørelser som må tas, at altså selve framgangsmåten er viktig.

Strategisk ledelse tilsvarende "New Public Management" (jf ledelsesregime 2 i kap 4.1) betraktes av Eriksen å være i liten grad i samsvar med det han kaller kommunikativ ledelse. Hans perspektiv på ledelse medfører at diskusjoner, læring og beslutninger betraktes som åpne og kompliserte prosesser. Både ledere og medarbeidere må være åpne for kritiske vurderinger av det som gjøres, og at kollektive læringsprosesser skaper grunnlag for ny vurdering av beslutninger som er fattet.

Veiledning handler da ifølge Eriksen i stor grad om å organisere beslutnings- og læringsprosesser med hensiktsmessige møteplasser, og delta i løpende diskusjoner. Ingen kan betraktes å sitte inn med de ferdige løsningene, men i den grad noen har bedre innsikt i en sak enn andre, må argumentene legges fram og få betydning for det videre forløp. Dømmekraften kan tidvis måtte bygge på praktiske erfaringer og

taus kunnskap. Formålet er å utvikle en kollektiv forståelse og meningsdannelse bygget på dialog og tillit. Disse prosessene forutsetter et godt samarbeidsklima kolleger i mellom og mellom medarbeidere og formelle ledere.

I oppgaven om ledelse og veiledning skulle skolenes ledergruppe bli å beskrive hvordan og i hvilken grad samtaler og veiledning hadde forekommet i ledergruppen med innretning mot ledelsesutfordringer som skoleutviklingsarbeidet hadde aktualisert.

Flere av ledergruppene understreket at utviklingsarbeidet med tilhørende lederutfordringer jevnlig hadde vært på ledermøtenes agenda gjennom skoleåret, og noen ganger i egne møter. Men skillet mellom debatt, diskusjon, refleksjoner, rådgivning og veiledning har ikke vært særlig klart, og i hovedsak har det vært gruppesamtaler. De har på mange måter representert en kontinuerlig, kollektiv veiledningsprosess - alle har både vært veiledere og fått veiledning og råd i disse samtaler, uten at rollefordelingen har vært særlig tydelig.

En av skolene uttrykte de generelle betraktninger om veiledning slik:

Veiledning kan være en enkelt samtale eller en mer langvarig prosess, som kan deles inn i "faser" som alle har sitt særpreg. En vanlig inndeling kan være:

- a) Kontaktfasen
- b) Problemavklaring
- c) Undersøke – avveie problemet
- d) Vurdering (rådgiving) og avslutning

Det dreier seg om utviklingsorienterte samtaler der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke, og hensikten er å gi og få hjelp til å foreta kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og utvikling. I mange tilfeller finnes det ingen "riktige" svar, men veiledningsprosessen vil kunne frigjøre et potensial for læring, skaping, handling og endring.

Veiledning kan også sees som en speiling av egen konstruksjon av virkeligheten mot andres konstruksjoner av "den samme" virkeligheten. Samtidig trekker man veksler på teori, erfaring og verdigrunnlag. I en veiledningssituasjon vil det være mulig å bli seg bevisst sine og andres konstruksjoner av virkeligheten, og derved kanskje få til endring. Den "farligste virkelighet" av alle er at det bare finnes en realitet. Den som har problemet må selv komme med noen løsningsforslag, før vi som veiledere kommer med våre råd. Som veiledere kan vi være til nytte selv om vi ikke opplever det selv. God veiledning merkes ikke, "det hender helt naturlig".

(Notat Drammen vgs)

I evalueringen av mellomlederprogrammet kom det fram at ledergruppene i ujevn grad har forhold seg aktivt til ekstern veiledning som en strategi som kan bidra til ledergruppens egen utvikling (Dimmen 2005:4-5):

Ledergruppen har ved mange skoler vært et viktig forum for mellomlederne for refleksjoner og støtte i utviklingsarbeidet, men har ikke alltid vært særlig godt forberedt før samtalene med de eksterne veilederne. Det har heller ikke vært et tydelig mønster at veiledningssamtalene har bidratt til at ledergruppen i etterkant har reflektert over ledelsesutfordringer ved utviklingsarbeidet.

En mulig grunn til dette kan være at veiledernes innspill ikke har vært godt nok. Det er en gjennomgående vurdering at veiledningstilbudet har vært godt tilpasset virksomhetens behov, men det er ikke så særlig sterk oppslutning om utsagnet "samtalene har hatt vesentlig betydning for utviklingsarbeidet".

I beskrivelsen av hvordan mellomlederne vurderer effektene av den eksterne veiledningen er det mange som gir uttrykk for at den eksterne veiledningen har hatt god effekt, og gitt ny vinkling på problemene. Tilbakemeldingene fra de eksterne har gitt signaler om en er på "rett vei", og bidratt til å tenke alternativt. Veiledningen har satt fokus på viktige spørsmål, og noen ganger skapt grunnlag for at blikket heves og frigjøres fra den ordinære hverdagen, sies det. Det sies også at noe av effekten har vært utvikling av den kollektive forståelsen i ledergruppen av både pedagogiske spørsmål og av ledelsesutfordringer. Andre positive effekter av veiledningen som er nevnt, er at den har gitt grunnlag for refleksjoner i ledergruppen om hvordan veiledning kan gjennomføres.

Andre mellomledere peker på at spørsmål og kommentarer som veilederne har gitt, har blitt for teoretiske og ikke nær nok det praktiske arbeidet i forhold til lærere og elever. Hvis ledergruppens forberedelse har vært mindre enn den burde, har utbyttet vært lite. Noen peker på at det er vanskelig å prioritere ledelsesutvikling på grunn av alle de andre arbeidsoppgavene en er pålagt.

Ledergruppene ble også bedt om å anføre hva som oppleves mest krevende ved bruk av veiledning som strategi ved ledelses- og skoleutvikling, tenkt da i relasjon til medarbeiderne.

Mange ledergrupper gir klart uttrykk for at "tid nok" er et kritisk forhold. Det er frustrerende ikke å ha tilstrekkelig tid til å lytte til hverandre, avklare problemene og holde fast ved sammenhengene i utviklingsarbeid.

Det mest krevende ved bruk av veiledning som strategi ved ledelses- og skoleutvikling er todelt.

1) Tidsperspektivet og prioritering av veiledning som sentralt. Det er av vesentlig betydning å innse behovet før og underveis slik at partene ser nytteverdien. Det kan også være viktig å sette av tid i til å gå inn i akutte konflikter/situasjoner i øyeblikket det er viktig å få veiledning.

2) Gjennomføring og innhold krever tillit mellom partene.

Vi har jobbet med kollegabasert veiledning i skolen over tid, og da er det en gjensidig nytte på likt nivå. Utover det kreves en form for kompetanse å være veileder, en teoretisk plattform. Dessuten er det viktig å opparbeide nødvendig tillit, kanskje spesielt i forhold til kolleger i en flat struktur. Evnen til å lytte er sentral, evnen til å se alternativer, stille de rette spørsmål, gi den som blir veiledet en aha- følelse.

(Notat St Hallvard vgs)

Kompetansetrygghet og evne til å vurdere når situasjonen krever pedagogiske prosesser og når den krever lederbeslutninger er et annet dilemma:

- Veiledning krever kompetanse. Dersom veiledningskompetansen er utilstrekkelig hos den som skal yte dette, vil veiledning bli en vanskelig strategi i utgangspunktet
- Når en bruker veiledning må en også være oppmerksom på at dette er en svært tidkrevende strategi. Det kan være vanskelig å velge hva som er de riktige situasjonene hvor veiledning bør benyttes.
- Videre kan en vurdere om enkelte problemstillinger ikke bør løses gjennom veiledning, men heller gjennom styring med fast hånd.
- Dersom veiledning brukes som strategi må man også være oppmerksom på at det kan bli nødvendig å gå bort fra strategien. Det kan være vanskelig å fatte denne beslutningen til riktig tid.
- Om en går tungt inn i en veiledningssituasjon kan det dessuten være fare for at en sklir over i en kuratorrolle, i slike tilfeller har veiledningen gått for langt.

(Notat Røyken vgs)

Det kan være krevende å skulle utføre en lederrolle med spørsmål, veiledning og læringsprosesser dersom medarbeiderne forventer en beslutningsdyktig og løsningsorientert leder, og en selv er vant til å ta raske beslutninger "i korridoren".

Det er vanskelig å skille de ulike rolleaspektene fra hverandre i hverdagen - ikke bare for en selv, men også for medarbeiderne. Det uttrykkes meget klart i notatet fra Tinius Olsens vgs:

- Veiledning er tidkrevende, og en må derfor være beredt på å sette av nok tid.
- Det å skille de ulike samtaler kan også være vanskelig. Vi snakker ofte om
 1. Medarbeidersamtaler
 2. Rådgivning

3. Den vanskelige samtalen

4. Veiledningssamtalen

Hva er hva og når og hvor? Det er lett å blande dette sammen og det kan gi uønskede resultater.

- Det er en stor utfordring til veileder og den som blir veiledet at de er likeverdige i samtalen.
- Det at det er tillit mellom veileder og den som blir veiledet er særs viktig.
- Det å håndtere ulike mennesker er en utfordring i seg selv, så ved en veiledningssamtale er det ikke sikkert en kan bruke en fastsatt mal.
- Det finnes også tilfeller der hvor vi som ledere kunne tenke oss å veilede noen av våre medarbeidere, men det blir feil hvis vi inviterer til veiledning.

Som det fremkommer av punktene ovenfor er det en vanskelig oppgave å være veileder. Samtidig er det også en meget viktig rolle å kunne beherske dette feltet som leder. Det er sikkert mange mellomleder i fylkeskommunen som ikke føler seg komfortabel i denne rollen, så kanskje det burde vært fokusert på å gi tilbud om mer kompetanse innenfor dette feltet. (Notat Tinius Olsens vgs)

Refleksjonene som ledergrupper har gjort seg om veiledning og utviklingsarbeid er godt i samsvar med de vurderinger som Eriksen (1999) påpeker om at beslutnings- og læringsprosesser går om hverandre som åpne og kompliserte prosesser. Formålet er å utvikle en kollektiv forståelse og meningsdannelse bygget på dialog og tillit. Disse prosessene forutsetter et godt samarbeidsklima kolleger i mellom og mellom medarbeidere og formelle ledere.

Materialet fra basisgruppene viser at mange mellomledere anlegger et nyansert syn på læring, hvor sosiokulturelle perspektiver med bl a læring i praksisfellesskap og nettverk inngår. Betrakningene om motivasjon har stor forståelse for at utviklingsarbeid må knyttes til fagpersonalets kompetanse og autonomi, og at det er viktig at ledelsens støtter innspill som kommer fra medarbeiderne, men også følger opp arbeidet bl a via tette samtaler og veiledning.

Men typisk for perspektiver på læring, motivasjon og veiledning er at det både i lederkollegier og blant fagpersonalet finnes mange spenninger i vurderingen av hva som er hensiktsmessig til en hver tid.

9 Kunnskapsledelse og endringsstrategier

De to "idealtypene" endringsstrategier som ble skissert i kapittel 4.2 (strategi E og strategi O) representerer et overordnet grunnlag for beskrivelse og analyse av endringsprosesser og kunnskapsledelse i praksis. De må oppfattes som to sett "briller" som kan være et referansegrunnlag for å forstå og systematisere tenkning om tilnæringsmåter og "verktøy" i endringsprosesser. I de fleste anbefalinger om hvordan få til endringer, blandes elementer fra de to retningene. Det samme vil normalt måtte gjelde beskrivelser av faktiske endringer.

Det er videre rimelig klart at endringsstrategi O (strategi II) med vekt på kultur, medvirkning og læring er godt i samsvar med det ledelsesregime som knyttes til lærende organisasjoner. Endringsstrategi E (strategi I) er knyttet til økonomisk organisasjonstekning, og kan betraktes som noe av idegrunnlaget for reformprogrammet New Public Management med organisasjonsoppskriften "mål- og resultatstyring".

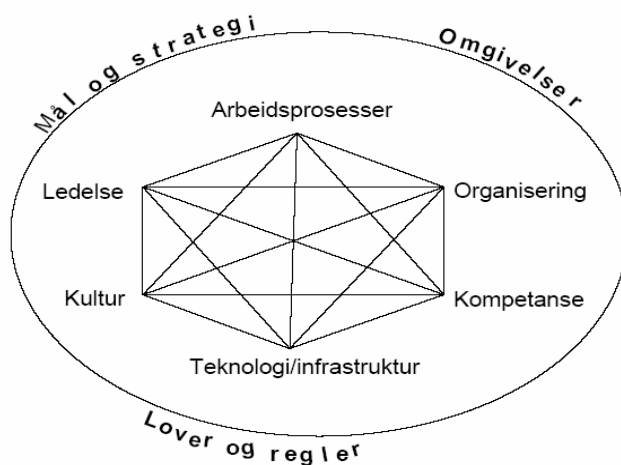


Fig 4 Strategier for endringsledelse

I forhold til figur 4 som dannet utgangspunktet for oppgave 1 for basisgruppene, kan en skjematisk si at strategi E i stor grad fokuserer på ledelse, organisering og infrastruktur/teknologi, men strategi O legger størst vekt på arbeidsprosessene, kultur og kompetanse.

De fleste skolenes beskrivelse per juni 2004 av det valgte utviklingsprosjektet inneholdt forholdsvis få holdepunkter som kan gi grunnlag for en generell vurdering av hvilke endringsstrategier ledelsen tenkte å benytte.

Men mange av skolene gav i noen grad beskrivelser av strukturelle tiltak og endringer i rammefaktorer i forhold til kjernevirksomheten. Det gjaldt organisering av team/arbeidslag, studieøkter og bruk av den nye arbeidstidsavtalen. Et flertall av skolene hadde en rimelig klart formulert pedagogisk visjon som fundament for utviklingsarbeidet - og noen hadde eksplisitt knyttet den til tidligere utviklingsarbeid, f.eks. differensieringsprosjektet.

Samtalene i september med rektor (eventuelt i samlet ledergruppe) kunne tyde på at ledelsen ved skolene hadde en forståelse av endringsledelse som langt på vei er forenlig med strategi O. Flere av rektorene pekte bl.a. på at skolens ulike kulturer krever at en går sakte fram, og arbeider grundig med formålet med endringene, og kanskje må tilpasse tiltakene til ulike kontekster og subkulturer. Men ledelsen var da lite konkret i forhold til hva mellomlederne skulle gjøre med utviklingsprosjektene. Noen syntes at det var vanskelig å avgrense utvalgte spørsmål ved utviklingsarbeidet til hver enkelt mellomleder. Men noen av skolene laget etter hvert beskrivelser av ulike deloppgaver ved utviklingsarbeidet, og knyttet dem til den enkelte mellomleder. Mellomlederne ved noen skoler fikk så i oppdrag å beskrive hvilke utfordringer han/hun så for seg i endringsprosessen. Disse beskrivelsene var tenkt å være grunnlag for refleksjoner i ledergruppen og i nettverksgruppene - og for ekstern veiledning.

Notatene fra basisgruppene tyder på at mellomlederne ved de videregående skolene mener at endringsprosessene ledes etter en blandingsmodell. Eksempelvis oppsummerer basisgruppe 5 erfaringene fra fem skoler slik:

Gjennomgående trekk ved alle fem skoler er at strategi I er brukt ved oppstarten av prosjektet, noe vi tror er nødvendig for å få satt i verk en organisering som i utgangspunktet er upopulært for en god del av kollegiet.

Drammen og Strømsø synes mest detaljstyrende med hensyn til modell (strategi I), men har et godt oppfølgingssystem gjennom samtaler i grupper og individuelt (strategi II). Drammen

hadde også et godt forarbeid hvor de kom i dialog med hele personalet om innholdet i kontaktlærerfunksjonen våren før den skulle tre i kraft (Strategi II).

Lier gjennomførte myk start og utnyttet et initiativ fra en lærer og endatil fra en lærer fra allmennfag, en gruppe som ellers var skeptisk til modellen med arbeidslag (strategi II). Ved implementeringen neste skoleår var imidlertid Lier kategorisk (strategi I). I den daglige driften gir Lier arbeidslagene meget stor frihet og rom for egen refleksjon (strategi II).

St. Hallvard har en blandingsmodell hvor det ikke er obligatorisk å være organisert i arbeidslag (Strategi II). Modellen ble innført etter drøftinger i kollegiet over tid (strategi II). Kontroll og oppfølging etter at modell er valgt (strategi I).

Røyken ga pålegg om modell fra skoleårets begynnelse (strategi I), men vektlegger pedagogiske møter for arbeidslagene der enkeltelevers saker nedtones (strategi II). (Notat basisgruppe 5.)

Erfaringene fra fire andre skoler beskrives også nyansert, men med en erkjennelse av at strategi E (I) så langt (fram til nyttår 2004-2005) hadde kommet mest til uttrykk, men at bruk av de to alternative strategiene kanskje har noe med utviklingsfaser å gjøre:

Mellomlederne opplever endringene som er i ferd med å bli innført på skolene som omfattende. Siden våre prosjekter i lederutviklingsprogrammet er direkte knyttet til de endringene som iverksettes av skolene, må vi kunne anta at våre prosjekter i programmet også oppleves som omfattende.

Det er uten tvil strategi I for endringsledelse, den økonomiske (economic) som kommer mest til uttrykk i våre endringer. Delvis kan dette komme av at endringene kommer som et direkte resultat av negativ økonomisk utvikling, jf Numedal som "ofte vært nødt til å tenke nye ideer - både økonomisk og pedagogisk", og delvis fordi endringene kommer som et resultat av pålegg ovenfra. Eksempel på dette er Ringerike som har nedfelt i sin virksomhetsplan - skrevet av ledelsen etter drøftinger med tillitsvalgte, at lærerne skal bli flinkere veiledere og skal kurses i veiledningspedagogikk.

Alle skolene har allikevel eksempler på at strategi II, organisatorisk (organization) også er i bruk. Som eksempel sier Hønefoss at det ved kompetanseheving i veiledning, bruk av FC og noen flere områder vil "spre kompetansen på bakgrunn av ny erfaring". På Ål er det eksempel på at arbeidsplaner / arbeidsplaner ble utprøvd forrige skoleår, og at man har lært av eksperimenter før årets modell ble innført. Ål har allikevel en bevissthet om at slik vi gjør det i

dag ikke nødvendigvis er sånn vi gjør det i morgen- endringer er kontinuerlige, og vi lærer av eksperimenter.

Selv om jeg her har tatt eksempler på strategi I fra to skoler og eksempler på strategi II fra de to andre skolene er ikke eksemplene symptomatisk for skolene. Alle skolene beskriver bruk av strategi I, men med eksempler på at i det minste elementer fra strategi II er i bruk. Det beskrives også en sammenheng mellom strategi I og II slik at strategi I er meste framtreddende tidlig i en prosess, men at II kommer sterkere inn etter hvert og man regner med at organisasjonen og kulturen på sikt vil endres.

(Notat basisgruppe 16.)

Det synes å være få av ledergruppene som i planleggingen av utviklingsprosjektene våren 2004 hadde tenkt gjennom et helhetlig opplegg for hvordan arbeidet med dem skulle organiseres og ledes. F eks finnes det eksempler i materialet at da det var bestemt at skolen skulle ha studieøkt og foretatt tilpasninger av timeplanen (strategi I), så ble det ikke umiddelbart fulgt opp med kunnskaps- og kompetanseutvikling. Både ledere og lærere kunne så i etterkant stå undrende til hvordan studieøkten skulle brukes på en pedagogisk bra måte, og først etter signaler om at det ikke gikk bra nok, grep en til strategi II. Da kunne tiltaket i første omgang bestå av bruk av ekstern veileder, heller enn intern erfaringsutveksling. I neste omgang har så mer typisk interne evalueringer og refleksjoner fått økt fokus som tiltak etter strategi II.

Det finnes noen i mellomledergruppen som tydelig har sett sammenheng mellom valg av endringsstrategi og skolen som lærende organisasjon. Den lærende organisasjon forutsetter at utviklingsarbeid forankres i kulturen, og at det legges opp til styrking av den indre motivasjon, økt samarbeid og medinnflytelse. En kan hevde at utstrakt bruk av strategi E (I) er lite forenlig med ideene bak visjonen om den lærende organisasjon - noe av kjernen i denne visjonen er at kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosessene i stor grad foregår etter strategi O (II). Dette perspektivet kommer klart til uttrykk i rapporten fra basisgruppe 20:

I KVS sitt prosjekt har det i startfasen vært brukt strategi I. Temaet for endringsprosjektet er bestemt ovenfra. I det videre arbeidet kan det se ut til at man tenker seg å bruke strategi II. Det er i prosjektet ønskelig å tilstrebe en frivillighet i forhold til å etablere en god samarbeidskultur. Det er lagt opp til diskusjonsfora i de ulike seksjonene, slik at endringene vil komme som et resultat av demokratiske prosesser.

DVS sitt prosjekt ser også ut til å i hovedsak ha brukt strategi I i oppstarten av prosjektet. De store linjene bestemt av ledelsen, mens det skal jobbes videre på den enkelte avdeling etter hvert. Det vil da bli strategi II som vil bli brukt i fortsettelsen.

I TOS sitt prosjekt har det på nåværende tidspunkt, i hovedsak vært brukt strategi I. I fortsettelsen kan det se ut til at strategi II i noen grad vil bli brukt i arbeidet med å utvikle arbeidslag / team. Omorganiseringsprosjektet ser i sin helhet ut til å være strategi I.

Generelt kan man si at det er vanlig i endringsprosesser å starte med strategi I. Dette for å sikre at det skapes noen rammer, en felles plattform for det videre arbeidet. Det er i de fleste endringsprosesser vanlig å bruke en blanding av de to strategiene. For å sikre engasjement og deltakelse bør de berørte parter føle at de har medvirkning. Dette vil bidra til at sjansene øker for at endringene blir satt ut i praksis, og at det ikke bare er noe som står på papiret. I så måte kan prosjektene på de tre skolene sies å være typiske for en endringsprosess. Strategi I har vært benyttet i oppstarten på alle tre skolene. I det videre arbeidet ser det ut til at alle tre skolene vil ta i bruk strategi II, men i varierende grad.

Prosjektene ved de tre skolene er relativt ulike. Det viser seg også at det varierer hvor langt de ulike skolene har kommet i sitt prosjekt. TOS sitt prosjekt skiller seg ut ved at den enkelte mellomleder, i alle fall på nåværende tidspunkt, ikke har sitt eget ansvarsområde innen prosjektet. Både på KVS og DYVS ligger mye av ansvaret for gjennomføringen av prosjektet på den enkelte seksjon. Det er mulig at det er en naturlig følge av dette at TOS – prosjektet skiller seg ut også på bruk av strategi, med en betydelig sterkere bruk av strategi I.

Det er viktig at alle skolene får fram gode prosjekter som de ansatte har et eierforhold til. Derfor må lederne sørge for å trekke med de ansatte og hele tiden gi informasjon om framdriften i utviklingsprogrammet. Felles for TOS og DYVS er at forankringen av prosjektene ligger i egen virksomhetsplan som igjen er knyttet opp mot Handlingsprogrammet. Utvikling av team og det å legge grunnlag for et bedre lærersamarbeid er felles for de to prosjektene, mens arbeidet med prosjektene på de to skolene foregår på ulike nivåer organisasjonsmessig.

Ett av målene for TOS-prosjektet er å skape en "lærende organisasjon". Det kan føre til endringer i måten å lede skolen på. Hovedmålet må være å øke læringsutbyttet for elevene. For å få til dette må vi sette opp noen delmål som går på større elevkontakt, større lærertetthet, mer lærersamarbeid, mer elevsamarbeid, lokal påvirkning av arbeidsdagen/periodene der flere avgjørelser tas i nærheten og sammen med elevene. Dette arbeidet bør i stor grad de enkelte avdelinger være med på (strategi II).

Deltagelse og medvirkning i endringsprosjektet skaper engasjement, en viktig motivasjonsfaktor i forhold til å gjennomføre endring. Det er derfor viktig at lederne som er

ansvarlig for gjennomføringen av prosjektene har en klar formening om når det er lagt nok rammer (strategi I), til at det er mulig å jobbe målrettet for å øke engasjementet og deltagelsen nedover i organisasjonen gjennom å ta i bruk strategi II.

(Notat basisgruppe 20.)

Det er en utfordring å innarbeide perspektivet om den lærende organisasjon og endringsstrategi O (II) i den enkelte skoles utviklingsarbeid på en mer eksplisitt måte både i det faglig-pedagogiske arbeidet og i ledelsesutviklingen. Mange skoler startet utviklingsarbeidet med bruk av strategi E (I), og ser at det kan skape spenninger og vansker i organisasjonen hvis en etter hvert ser at bruk av strategi II kan være hensiktsmessig. Det kan være krevende å bygge opp den tillit som er nødvendig i strategi II, dersom ledelsen har brukt den beslutningsorienterte strategi I først. Det kan framstå som et paradoks om en tar sikte på å realisere den lærende skole ved hjelp av strategier som i liten grad er forenlig med visjonen om denne organisasjonsformen. En kan f.eks. ikke velge lederbeslutninger som hovedstrategi dersom en ønsker å fremme læring i organisasjonen. En kan heller ikke organisere kompetanseutviklingen ensidig som individuell deltakelse i eksterne kurs, dersom en skal utvikle interne læringsarenaer som del av den lærende skole.

Et flertall av skolene synes å ha en utfordring når det gjelder informasjon til lærere og elever, spesielt når det gjelder endringer i organisasjonen og utøvelse av lederroller - og utvikling av læringsarenaer for skolens medarbeidere i retning av skolen som en lærende organisasjon. Ved de fleste skolene har fagpersonalet deltatt i utformingen av det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet, men fokus har i liten grad vært endringer i skolen som organisasjon med konsekvenser for hvordan ledelse utøves, og hvilke forutsetninger som ligger bak begrepet skolen som lærende organisasjon. Det er i liten grad forenlig med strategi II hvor medvirkning og læring for individer, grupper og subkulturer er de sentrale tiltakene.

Skolene synes å være innforstått med at både det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet og ledelsesutviklingen må justeres i løpet av toårs perioden, bl.a. i lys av de reformer som skal iverksettes med basis i St.m.nr. 30 (2003-2004) og reformen Kunnskapsløftet. På den annen side er skolenes utviklingstiltak godt forankret i disse reformene, slik at det for de fleste skolene vil være snakk om mindre

tilpasninger. Dersom en legger strategi II til grunn, er det en del av strategien å være åpen for at mål endrer seg på bakgrunn av eksperimentering, tilbakemeldinger og kontinuerlig læring.

De generelle trekkene i materialet om endringsstrategier og kunnskapsledelse kan oppsummeres på følgende måte:

- det valgte prosjektene ved noen av skolene representerte kontinuitet i faglig/pedagogisk utviklingsarbeid, hvor medarbeidere og ledere i samarbeid og over tid hadde formulert problemstillinger i prosjektet
- utviklingsarbeid krever gjerne lang forberedelse med utvalgsarbeid og omstendelige beslutningsprosesser, og hvor lærerne er tungt representert
- ved noen av skolene framstod utviklingsprosjektet som krav fra eksterne instanser og virket topplederinitiert, og dermed opplevd som besluttet av ledelsen og "påtvunget" kollegiet
- i første fase av utviklingsarbeid knyttet f eks til arbeidslag, studieøkter og kontaktlærer brukte flere av skolene i hovedsak endringsstrategi E med fastsettelse av rammer osv, og fulgte i første omgang i liten grad opp beslutningene med kunnskaps- og kompetanseutvikling
- etter hvert som utviklingsarbeidet kom i gang, har lederne i økende grad benyttet tiltak etter endringsstrategi O med vekt på evalueringer, erfaringsutveksling og etterutdanningskurs
- flere og flere mellomledere synes å ha blitt seg bevisst at kombinasjoner av strategi E og strategi O kan være hensiktsmessig, og at blandingsforholdet kan være avhengig av hvilken fase prosjektet er i, slik at i fase to brukes strategi O i større grad enn i fase en
- mest sannsynlig oppfatter rektor, mellomledere og lærerpersonalet endringsprosessene på forskjellige måter, ved at lærerne i større grad enn lederne ser strategi E hvor spesielt rektor ser strategi O
- det er betydelige forskjeller mellom skoler m h t hvordan strategi E og strategi O har vært brukt.

10 Skolen - en lærende organisasjon?

Konseptet "lærende organisasjon" inneholder mange ulike aspekter. Men det er liten tvil om at et grunnleggende spørsmål knyttet til lærende organisasjoner er hva som kan stimulere til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Et kulturperspektiv på organisasjoner kan f.eks. medføre at en vil fokusere bl.a. på hvilken betydning sosiale relasjoner med tilhørende tillit kan ha for at formelle og uformelle møteplasser brukes til reell kunnskaps- og kompetanseutvikling.

Sosiale relasjoners betydning for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er analysert av Fikerud (2005) i en ny casestudie ved Ringerike v.g.s og Hønefoss v.g.s. Gode sosiale relasjoner er etter Fikeruds oppfatning en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for vilje til kunnskapsdeling. Sterke faglige fellesinteresse oppfattes å være et godt grunnlag for utvikling av de gunstige sosiale relasjoner. Et miljø med høy faglig interesse skaper et fellesskap hvor det å oppsøke hverandre for å rådføre seg, føles helt naturlig. En forståelse som bygger på sosiokulturelt læringssyn og omfatter læring i praksisfellesskap, synes å fange opp noen av de prosessene som er viktige i en lærende organisasjon. Begge de to undersøkte skolene har kvaliteter i så måte som kan støtte opp under realiseringen av den lærende organisasjon.

Jeg har forsøkt å avgrense den empiriske beskrivelse og analyse til noen aspekter ved begrepet lærende organisasjon. Forståelsen av ledelsesfunksjonene i en lærende organisasjon er forsøkt knyttet opp til begrepet kunnskapsledelse, og hvor det er fokusert på organisering av læringsarenaer, lærings-/motivasjonssyn og strategi for endringsledelse. Men "lærende organisasjon" innebærer en totalvurdering av både organisering, ledelse, læring og endringsstrategier.

Om de videregående skoler i Buskerud generelt utvikler seg i retning av den lærende organisasjon, kan i denne omgang vurderes på grunnlag av kommentarene til oppgave 5, jf. kap. 6. Hovedspørsmålet i den oppgaven gjaldt hvilke forhold med relevans for "skolen som lærende organisasjon" som det hadde vært arbeidet godt med de senere årene. Dermed ble det invitert til på fritt grunnlag å fokusere på

aspekter ved den lærende organisasjon som har betydning for ledelse og medarbeidere, slik mellomlederne selv oppfatter begrepet mer allment.

Men de ulike basisgruppene har i notatene om den lærende organisasjon også kommentert de sider ved begrepet slik det er praktisk avgrenset i denne rapporten:

- organisasjonen er fleksibelt organisert med ulike læringsarenaer for hverdagslæring
- grunnlaget for kunnskapsledelse er indre motivasjon og læring i praksisfellesskap og nettverk
- lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring.

Ett eksempel på hvordan skoler kan arbeide med perspektivet "den lærende organisasjon" representerer beskrivelsen fra Hønefoss v g s:

Hønefoss videregående skole har de senere årene jevnt over arbeidet godt mot å bli en lærende organisasjon. Med dette mener jeg at "lærende organisasjon" like mye er en måte å tenke på som det er en måte for organisasjonen å lære på. Vi har gjennom langsiktighet forsøkt å få skolen vår til å bli en bedrift der vi er opptatt av å reflektere over, systematisere og utnytte våre erfaringer til å lære av hverandre.

1. Hønefoss videregående skole har eksempelvis arbeidet bra med forholdet mellom **ledelse og kultur**. Vi har hele tiden hatt respekt for den bestående kultur og har klart å jobbe langsiktig. Dette også med bakgrunn i at det ikke er klima for noen dominerende top-down-tenking. Andre stikkord for utviklingen vår kan være tålmodighet og fleksibilitet. Samtidig innebærer dette en tekning som gjør at ting kan gå litt sakte noen ganger. Når det er sagt: Vi har også i det pågående utviklingsarbeid hatt en top-down-fase. Likevel ligger hovedvekten på å trekke med de ansatte i litt mer langsiktige prosesser. Jeg mener ledelsen ved skolen har bra bevissthet på at det å lede også har med forståelse av egen kultur å gjøre. Vårt lederteam har dessuten brukt en del tid de senere årene til å prøve å forstå sin rolle. Dette gjelder både generelt og også vår rolle i endringsprosesser.
2. Skolen vår har også vært flink til å arbeide med relasjonen **ledelse og kompetanse**. Vi har brukt mye tid internt – gjennom bl.a. lederteamseminar og møter til å styrke vår kompetanse på strategisk ledelse, endringsledelse etc. Samtidig legger vi en god del til rette for kunnskapsdeling og – kobling internt i organisasjonen. Relasjonen mellom ledelse og kompetanse er således viktig både når det gjelder ledelsens egen kompetanse og når det gjelder de ansattes kompetanse. Til sjuende og sist vil jo denne relasjonen også omfatte elevenes kompetanse.

Vår satsing her innbefatter også hyppig erfaringsutveksling og tilrettelegging for og støtte av kunnskapsaktivister. I interne evalueringer knyttet til vårt utviklingsarbeid "Tettere på

eleven" gir personalet klart uttrykk for at de ser verdien av erfaringsutveksling, kunnskapsdeling, kompetanseheving i praksisfellesskap etc. Arbeidsplassen er blitt en viktig læringsarena. Nevnte utvikling er også med på å legge til rette for et godt samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap, noe som beriker prosessen.

(Notat basisgruppe 14.)

Denne beskrivelsen setter fokus på at "lærende organisasjoner" berører sterkt både en måte å tenke på - og læringsprosesser hos ledere og medarbeidere. Dermed blir kultur- og kompetanseutvikling fokusområder.

I beskrivelsen fra Dyrmyr v g s (basisgruppe 17) ser en "skolen som lærende organisasjon" tydelig i sammenheng med den interne organisering i team med tilhørende bruk av arbeidsplaner og studieøkter samt kontaktlærerfunksjonen. I tillegg til møter i teamene som læringsarenaer vektlegges et kontaktlærerforum og skolens felles pedagogiske forum. Fokus i disse møtene forsøkes å være drøftinger av praksis og erfaringsdeling med intensjoner om å bidra til kollektiv læring, og hvor både interne og eksterne personer kan gi innledninger på valgte temaer. Men til tider vil det selvsagt oppleves som vanskelig å klare å prioritere nok tid til dette, da hverdagens driftsoppgaver gjerne trenger seg på.

Mange andre skoler har også lagt betydelig vekt på at de gjennom organisatoriske tilretteleggingstiltak har fått utviklet læringsarenaer, og ser for seg at de i økende grad kan benyttes i skolens kompetanseutvikling. Ved noen skoler har endringer i infrastruktur, bl a IKT-satsinger, vært en drivkraft for intern kompetanseutvikling. Erkjennelsen går videre i retning av at ledelsen må i økende grad fokusere på læringsprosesser og veiledning når organisatoriske strukturer er på plass, og at de opprettede arenaene benyttes både til erfaringsdeling/læring og driftsoppgaver i hverdagen.

Også spørsmål 2 i oppgave 5 om hvordan en kan utnytte sterke sider ved hver skole i et samarbeid om utviklingen av *konsernet Buskerud* i retning av "skolen som lærende organisasjon", avdekker hvordan skolenes ledelse tenker læring og utvikling. Ett eksempel kan være refleksjonene formulert av basisgruppe 1:

Vi drøftet først rent generelt hva som ligger i begrepet "skolen som lærende organisasjon". Som teoristoff benyttet vi denne gang: "Skolen och den lärande organisationen ur ett konfliktperspektiv" av Sara Uhnöo.

Sara Uhnöo definerer lærende organisasjon som følger:

En lærende organisasjon er en organisasjon som på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå på en bevisst og systematisk måte lærer av de erfaringer som gjøres i det daglige arbeid, og som ligger til grunn for endrede handlingsmønstre og omorganiseringer.

Hun nevner også at:

- Det nye tankesettet som gjør seg gjeldende i lærende organisasjoner i forhold til ledelse og styring handler om å styre gjennom å påvirke menneskers indre verden, normer og forståelse, i stedet for å styre via direktiv og regler (regel og metodestyrt) eller via budskap (målstyrt).
- Det viktigste for resultatet av styring og ledelse er ikke selve instruksjonen, men hvordan medarbeiderne forstår og tolker instruksjonen.
- Den mest effektive formen for å påvirke menneskers forståelse er dialog. Dialogen innebærer at man snakker *med* noen. Det er imidlertid vanlig at dialogen går over til diskusjon som innebærer å snakke forbi eller til noen. En diskusjon skiller seg fra dialogen ved at den først og fremst går ut på å overbevise den andre om at en har rett. Dialogen sørger for å bygge opp en større forståelse, mens diskusjonen sørger for en analyse dvs å bryte ned i mindre enheter.
- I en lærende organisasjon kan erfaringslæring skje i en større utstrekning, dersom det skjer i stadig utprøving av nye arbeidssett og stadig utprøving av nye løsninger på problemet. En skoleleder bør ut fra dette ståstedet oppmuntre til variasjon i arbeidsmetoder.
- Lederens oppgave er å initiere og lede arbeidet med å utvikle en felles visjon

Med denne bakgrunn begynte vi å drøfte utfordringen i oppgave 2, *hvordan vi kunne utnytte sterke sider ved hver skole i et samarbeid om utviklingen av konsernet Buskerud i retning av en lærende organisasjon*. Vi opplevde at vi hadde fortsatt mye å hente i forhold til å systematisk og bevisst utnytte den læringen som skjedde på skolene, samt å sette den inn i en strategisk utviklingsplan for å nærme oss idealet om en lærende organisasjon.

Utover dette snakket vi om behovet for å utvikle konsernet Buskerud, er det et mål for oss? Her har nok lærere og ledere ulik identitet og fellesskapsfølelse i forhold til konsernet Buskerud.

Vi sitter på hver vår tue og føler ofte at hverdagen har nok i seg om det ikke skal legges opp til flere pålagte oppgaver. Ut fra dette perspektivet er det viktig at samarbeidsprosjekter bygges

rundt saker/ konkrete situasjoner. Dette gir lettere mening og det er enklere å se et behov, en nytte, som ligger bak motivasjonen for læring, deltakelse, og ressursbruk.

Vi synes det er positivt i å dele suksesser, framfor å bruke det som konkurransefortrinn mellom skoler.

Ut fra teorien om dialog, er det viktig å ha fysiske møteplasser. Nettverksgrupper/basisgrupper er et godt refreng på dette kurset, og har fungert bra i denne sammenheng. Kanskje bør alle lærere inn i nettverksgrupper på tvers av skoler som kan omstokkes etter ett år, eller to, for ikke å få for mange repetisjoner. I tillegg kan en bygge spesielle skolerelasjoner mellom enkeltskoler, der det kan utveksles felles ideer, suksesser kan deles med mer.

(Notat basisgruppe 1.)

Betraktningene i basisgruppe 1 viser også noen av de spenninger som gjerne karakteriserer lærende organisasjoner: en skal håndtere hverdagen samtidig som en skal fokusere de læringsmuligheter som oppstår - en skal vise seg fram og på et vis konkurrere, men samtidig skal en bidra til kunnskapsdeling på tvers. Det gjelder både internt ved hver skole og mellom skoler. Det vektlegges også at de møteplassene som opprettes, må bygges opp rundt konkrete saker som kan knyttes til hverdagen.

Det synes å være stor enighet i mellomledergruppen om at et nettverk basert på basisgruppene i ledelsesutviklingsprogrammet bør fortsette i en eller annen form. For noen skoler er det dessuten særskilt aktuelt å styrke ledersamarbeidet med nærliggende skoler. I tillegg kan det være aktuelt at mellomledere for nærbeslektede ansvarsområder kommer sammen:

Efaringene fra arbeidet i basisgruppa så langt viser at dette er et samarbeidsforum som er med på å knytte skolene sammen. Selv om vi representerer ulike skoler med hensyn til størrelse og struktur, har vi gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling hatt stor nytte av dette arbeidet. Det at vi i gruppa har ulike ansvarsområder på våre respektive skoler, er også med på å gi oss innsikt i og kunnskap om hvordan utviklingsarbeidet og organiseringen av dette, blir gjort ved de ulike avdelingene ved de andre skolene. Vi kan lære av de erfaringene som er gjort og prøve ut tilsvarende modeller.

I tillegg til erfaringsutveksling er også basisgruppa en arena hvor refleksjoner rundt vår rolle som mellomleder har stått sentralt, noe som har vært med på å skape større trygghet i arbeidet vårt som leder.

Gjennom arbeidet i basisgruppa har vi knyttet kontakter med andre videregående skoler i Buskerud. Denne kontakten ønsker vi å bygge videre på gjennom besøk på skolene og således etablere samarbeidsskoler.

I tillegg til arbeidet i basisgrupper, ser vi det som ønskelig at det opprettes mellomledernetverk innenfor ulike fagområder. I mange tilfeller er det nyttig å dele erfaringer med andre mellomledere som har ansvar for samme fagområde. Det er viktig at det blir satt klare rammer for disse samlingene, og at nettverkene ikke blir for store.

I forbindelse med innføring av reformen *Kunnskapsløftet* og nye læreplaner i alle fag, ser vi også et behov for å få til et samarbeid mellom faggrupper av lærere på de ulike skolene og ønsker at de tidligere fagtorgene blir etablert igjen.

På denne måten kan ulike samarbeidsarenaer være med på å utvikle skolene i Buskerud som lærende organisasjoner.

(Notat basisgruppe 13.)

Notatene fra mellomledergruppene viser at konseptet "lærende organisasjon" generelt har økende forståelse ved de videregående skolene i Buskerud. Det gis uttrykk for at intern organisering med forskjellige møteplasser etter hvert også betraktes ut fra perspektivet organisasjonslæring. Oppskriften lærende organisasjoner har konsekvenser for forståelse av ledelse generelt, og spesielt for utøvelse av ledelse og valg av endringsstrategier.

Men utvikling av den enkelte skole som lærende virksomhet forutsetter at "konsernet Buskerud" omfattes av konseptet slik at nettverkssamarbeid både på leder- og lærernivå kan styrkes.

11 Dilemmaer i lærende organisasjoner

11.1 Spenninger i "Kultur for læring"

Stortingsmeldingens kapittel 3 og departementets dokument "Kompetanse for utvikling" har langt på vei en forståelse av den enkelte skole som organisasjon i samsvar med det Dahl (2004) kaller "lærende organisasjons-regimet". Men kunnskapsledelse slik det er definert foran i fig 2 brytes noen ganger mot en ledelsesforståelse som tilsvarer New Public Management-regimet med mål- og resultatstyring.

Men et annet poeng er at meldingen ellers i andre kapitler inneholder en organisasjons- og ledelsesforståelse som i stor grad bygger på NPM-regimet, og som i liten grad ideologisk sett er forenlig med lærende organisasjonsperspektivet, og som kan hevdes å være i klar motsetning til utvikling av lærende organisasjoner (jf intervju med Scherp i Dahl & Midtbø 2004).

I dette intervjuet i Magasin for ledere svarer Scherp slik på spørsmålet om hvordan lederne i skoler som ønsker å utvikle seg som lærende organisasjoner arbeider:

I en lærende organisasjon gjelder det å skape det jeg vil kalle utfordrende møter. Medarbeidersamtaler kan bli utviklingssamtaler om de lærdommene som er gjort, der skolelederen og læreren sammen reflekterer over erfaringene. Skolen kan også ha felles "læredager", der hele kollegiet sammen reflekterer over sine erfaringer og hvordan de forstår de lærdommene de har gjort. En diskuterer hvorfor medarbeiderne har gjort ulike erfaringer, og en kan holde kollegiets erfaringer opp mot kunnskaper som er kommet fram gjennom forskning. På den måten kan en prøve ut de ulike lærdommene som er gjort. Skolelederne kan i slike situasjoner sammenlignes med en forskningsleder, som utforsker kunnskapen om skoleutvikling sammen med lærerne.

Slike arbeidsmåter skaper skoleutvikling, lærerne får den erkjennelsen som er nødvendig for å forandre praksis. Det viser seg også at skoleledere som samarbeider med personalet på denne måten, oppnår større tillit enn andre skoleledere. De har samtidig større mulighet til å skape en felles forståelse av skolens oppdrag blant medarbeiderne. Mens påbud vekker motstand og motstrategier, vil samarbeid innebære oppslutning og felles innsats.

Sørgård (2005) påviser at "Kultur for læring" inneholder fire grunnleggende forutsetninger som er problematiske i forhold til organisasjonsoppskriften "lærende organisasjoner":

- meldingen stiller skoleeier og UFD utenfor det nye regimet - skoleeier og departement tillegges en styrende og kontrollerende rolle i samsvar med mål- og resultatstyringsregimet - det er kun den enkelte skole som skal være lærende, ikke hele skolesystemet
- skolelederne forventes å være dirigerende og kontrollerende
- det nasjonale styrings- og kontrollsystemet med nasjonale prøver og skoleporten stimulerer til enkeltkretslæring, og motvirker dobbelkretslæring
- føringene i meldingen for skolens kjernevirksomhet representerer et lærings- og kompetansesyn som er bygget på behavioristisk og kognitiv læringsteori, noe som ikke vil forberede elevene for lærende organisasjoner i deres framtidige yrkeskarriere.

Det er mulig at skolesystemet kan klare å håndtere oppskrifter som passer dårlig sammen fordi det representerer et organisasjonssystem som er løst koblet. Det kan skje både fordi enhetene i skolesystemet er løst koblet, fordi reformene og utviklingsprosjektene er det - eller fordi ulike aktørgrupper ikke konfronteres med inkonsistensen mellom de ulike organisasjonsoppskriftene (Røvik 1998).

Blichfeldt (2003) uttrykker på grunnlag av evalueringen av Reform 97 også skepsis til den underliggende reformtenkning:

Vår uro er knyttet til hvorvidt faglig og pedagogisk utviklingsarbeid og diskusjoner kan bli fortrent til fordel av en ny, mer kvantitativ og økonomisk basert diskurs. De faglige og pedagogiske diskusjonene vi i dag ser under utvikling i skolene kan bli snudd til en ny type diskusjoner i motsetning til planverkets intensjoner, og vi vil tro i motsetning til intensjonene hevdet av ethvert norsk parti. (Blichfeldt, 2003:193-194)

I tillegg til disse grunnleggende spenningene representerer Stortingsmeldingen også flere mer pragmatiske spenningsforhold og dilemmaer. "Kultur for læring" legger i kapittel 3 stor vekt på at læring blant medarbeidere og ledere må knyttes til utførelse av det daglige arbeidet slik at arbeidsplassen betraktes som en læringsarena. Det sies imidlertid ikke noe om hvilken tidsressurs som er tilgjengelig for disse

læringsprosessene. Stortingsmeldingen legger til grunn at det er behov for kollektiv læring og organisasjonsutvikling i skolen for at reformene skal la seg realisere, men rommet for den individuelle og kollektive læring er ikke beskrevet. Den "lærende organisasjon" er mer en prosess enn et resultat, og dermed er det nødvendig med tid til læringsprosessene, også etter at den aktuelle reformen formelt er gjennomført. Stortingsmeldingens forståelse av begrepet lærende organisasjon inneholder derfor spenninger mellom arbeidsutførelse og kortsiktig effektivitet på den ene side - og langsiktig kunnskapsutvikling på den andre.

Meldingen er tydelig på at "lærende organisasjoner" forutsetter fleksibel organisering av kjernevirksomheten. Den tradisjonelle måten å organisere skolen på, gjør det vanskelig å dele kunnskap. Samarbeid mellom lærere i arbeidslag, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler og med omgivelsene er viktige forutsetninger for organisasjonsutvikling, ifølge meldingen. På den annen side peker Kompetanseberetningen 2003 som "Kultur for læring" viser til, at en raus kultur er grunnleggende kjennetegn ved en lærende organisasjon. Medarbeiderne må gis stor grad av autonomi, og hvor en aksepterer ulike subkulturer og uensartede personlighetstyper.

Det er dermed liten tvil om at noen av de spenninger som EU-analysen finner i "lærende organisasjoner", også forekommer i den begrepsbeskrivelse som er lagt til grunn for Kunnskapsløftet. Læring i organisasjoner omfatter spenninger mellom individuell læring og organisasjonsutvikling, og mellom strukturelle forhold i organisasjonen og profesjonskulturer internt og på tvers av virksomheter.

11.2 Bfk's og skolenes ledelsesplattform

Skolenes ledelse og medarbeidere må forhold seg til de nasjonale føringene som bl a finnes i "Kultur for læring" og andre dokumenter knyttet til Kunnskapsløftet. Men samtidig har skoleeier Buskerud fylkeskommune egne retningslinjer for hvordan en skal forstå organisasjon og ledelse.

Buskerud fylkeskommunes sentrale ledelsesprinsipper fokuserer på mål- og resultatorientering, medarbeiderorientering og forventninger om at brukerne og service skal være i sentrum.

Bfk gir uttrykk for ønske om at det skal legges til rette for godt samarbeid på alle plan i organisasjonen, og at det skal være en åpen og tillitsfull kommunikasjon. Samtidig forutsettes det at en skal arbeide målbevisst mot mål som er realistiske i forhold til de økonomiske og personalmessige rammene. Lederne skal rette organisasjonens menneskelige og materielle ressurser inn mot realisering av organisasjonens mål.

I dokumentet for fylkeskommunens arbeidsgiverpolitikk sies det at å lede er å vise vei: lederne må være i stand til å peke ut målene, og støtte og motivere medarbeiderne til å nå disse, d v s være tydelige. Ansvar og myndighet skal delegeres nedover i organisasjonen til det mest effektive nivået. Fylkeskommunen oppfattes som en kunnskapsorganisasjon hvor medarbeiderne er den viktigste ressursen, og det må satses på kompetanseutvikling. Lederne vil selv også stå i en kontinuerlig lærings- og utviklingsprosess. Det framheves at den sentrale læringsarenaen er arbeidsplassen, og derfor er utvikling av det daglige læringsmiljøet viktig.

I Bfks arbeidsgiverpolitikk vektlegges det dessuten at ledere og medarbeidere skal ha evne til nytenkning og mot til å gjennomføre endringer. Lederne bør utnytte det handlingsrommet som finnes for å skape fleksibilitet og tilpasning av organisasjonen.

Noen videregående skoler i Buskerud har gjennom en omfattende intern prosess utformet et dokument om skolens felles pedagogisk plattform. Andre har det som mål for kommende periode. Det finnes også ledergrupper som ser betydningen av å utvikle en ledelsesplattform ved skolen. Det kan gjøres til et poeng at det bør være konsistens mellom den grunntenkning som inngår i ledelsesplattformen og skolens pedagogiske plattform.

Med basis i gode interne prosesser kan disse to dokumentene betraktes som viktige grunnlag for visjonen om kultur for læring og skolen som lærende organisasjon slik Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) kapittel 3, skisserer det, og som er videreført i

departementets strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008 "Kompetanse for utvikling".

Det er en utfordring å reflektere over ledelsesregimer og hvilke generelle perspektiver ledergruppene ønsker å legge til grunn for det omfattende utviklingsarbeidet som er nødvendig de kommende årene med forankring i de aktuelle skolereformene. I den forbindelse må det også foretas vurderinger av hvilken ledelsestenkning som er forenlig med skolens kultur og særlige funksjon i samfunnet.

Det er verdt å merke seg at Bfks arbeidsgiverpolitikk i noen grad legger vekt på en ledelsesforståelse som er i samsvar med det lærende organisasjonsregimet. Fylkeskommunen oppfattes som en kunnskapsorganisasjon, og det legges betydelig vekt på medarbeiderorientering og læring, også i det daglige arbeidet. Men samtidig forventes mål- og resultatstyring i samsvar med NPM-tenkningen med forutsetninger om top-down prosesser.

Situasjonen slik den er per 2005 innebærer at skolenes ledergrupper utsettes for de spenninger som finnes internt i stortingsmeldingen om skolereformen, og mellom Kunnskapsløftets visjon om den lærende organisasjon og fylkeskommunens noe mer tradisjonelle top-down ledelsesforståelse.

Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram har forankring i det ledelsesregimet som knyttes til lærende organisasjoner, og stiller dermed også forventninger til hvilke strategier for endringsledelse som bør fokuseres ved den enkelte skole.

På bakgrunn av disse generelle betraktningene om spenninger og dilemmaer knyttet til "lærende organisasjoner" i skolereformen, er det interessant å se nærmere på hvordan mellomlederne oppfatter konkrete spenninger i praksis når de forsøker å utvikle skolen som lærende organisasjon og drive kunnskapsledelse. I det etterfølgende gis en kort framstilling (en form for oppsummering i dilemma-perspektivet) av de viktigste spenninger som er referert i kapittel 7-10 i denne rapporten.

11.3 Dilemmaer i praksis

Fleksibel organisering

Fokus ved organisering av arbeidslag har i utgangspunktet vært elevers studieformer og læringsstrategier, og i liten grad arbeidslag som læringsarena for medarbeiderne. De uavklarte spørsmålene rundt arbeidslag er i hovedsak knyttet til kjernevirksomheten, og hvordan praktiske, driftsmessige oppgaver kan løses på en hensiktsmessig måte.

På grunnlag av føringer fra fylkesutdanningssjefen og utdanningsavdelingen har mange skoler oppfattet det slik at målene for fleksibel organisering medfører at alle skoler må ha kjernevirksomheten organisering i arbeidslag. Dette har skapt spenninger ved skoler som har allmennfaglige utdanninger, hvor faggrupper og/eller prosjektgrupper kan ivareta de samme formål om lærersamarbeid som arbeidslag for de yrkesfaglige utdanninger.

For alle arenaer synes skolen å være forholdsvis sterkt preget av en fragmentarisk hverdag, hvor kortsiktig planlegging og problemløsning lett dominerer de ulike møteplassene. Da blir det lite rom for faglige og pedagogiske refleksjoner som kan gi mer langsiktig kunnskapsutvikling for deltakerne.

Ledere og medarbeider betrakter i utgangspunktet de ulike strukturer som verktøy for primærvirksomheten, og i mindre grad som innslag i kompetanseutviklingen. Det gjelder også samarbeid i interne og eksterne nettverk, innholdet i medarbeider-samtaler og eventuelt bruk av eksterne tilbakemeldinger.

Læringssyn

Det sosiokulturelle læringsperspektivet inngår som grunnlag for tenkningen om den lærende organisasjon. Samspill mellom fagpersoner og mellom fagpersoner og kunder/klienter betraktes som viktige kilder for videreutvikling av profesjonen. Erfaringsbasert kunnskap er nær knyttet til konteksten, og deler av kunnskapsgrunnlaget er såkalt taus kunnskap. Denne oppfatningen av kunnskapsutvikling og læring legger føringer på hvordan kompetanseutvikling bør skje.

Flere av basisgruppene pekte på at den typiske skolekultur - i alle fall de allmennfaglige subkulturer - betraktet ofte kompetanseutvikling som synonymt med det å gå på kurs hvor noen formidler ny kunnskap, forklarer og skaper sammenhenger. Kunnskapsutvikling betraktes også langt på vei å være et individuelt prosjekt, og lærerne har ofte fokus på hva en selv konkret kan ha nytte av. Den kognitive læringstradisjonen synes å stå sterkt i akademisk pregede miljøer, noe som har konsekvenser for oppfatninger om egen kompetanseutvikling.

Men det kan nå være bevegelse i hvilke oppfatninger som er dominerende, i alle fall blant mellomlederne. I den planskissen for kompetanseutvikling knyttet til Kunnskapsløftet som basisgruppene arbeidet med, ble mange av tiltakene knyttet til arbeidslag/faggrupper og nettverk. Det kan medføre at det vil oppstå brytninger mellom ledelse og medarbeidere om læringsperspektiver, og hvor den grunnleggende dimensjonen i realiteten er hva som er hensiktsmessig individuell læring kontra hensiktsmessig organisasjonsutvikling.

Motivasjon

I kunnskapsorganisasjoner forutsettes det oftest at de faglige medarbeiderne har en sterkt indre motivasjon for det arbeidet som utføres og for egen videre kompetanseutvikling. Den indre motivasjonen er nær knyttet til kompetanse og mestringsfølelse, sosial støtte fra ledere og kolleger og autonomi med fleksibilitet og valgmuligheter.

Basisgruppene rapporterer tyder på at ledelsen ved skolene i liten grad direkte har forsøkt å bruke ytre motivasjon om verktøy. Særtrekk ved skolen som del av et stort politisk-administrativt system kan medføre begrensede valgmuligheter på skole- og arbeidslag-/faggruppenivå, og dette kan oppleves av lærerne som ytre reguleringer. Mellomlederne gir uttrykk for at de i betydelig grad har forsøkt å legge et grunnlag for indre motivasjon for å få i gang skoleutviklingsprosjektene.

Men tenkningen om den lærende organisasjon bygger på kollektive verdier og perspektiver. I en kontekst hvor individuell autonomi står sterkt, kan det være krevende å nå fram med fordelene ved kollektiv autonomi. Den kollektive autonomien

kan tolkes som reduksjon av individuell fleksibilitet, det kan gjelde både i forhold til binding av arbeidstid og samarbeid om undervisning og kompetanseutvikling.

Visjonen om den lærende organisasjon har innebygde spenninger som utfordrer både ledere og medarbeidere, også når det gjelder motivasjon. En skal styrke den indre motivasjon bl a ved å gi rom for autonomi, og samtidig skal en styrke den kollektive handlingen. Ledelsen skal realisere eksterne "bestillinger", og samtidig gi medarbeiderne valgmuligheter og fleksibilitet. Lederne har etter ett lederregime (NPM) fullmakter til å bruke ytre motivasjon, f eks i form av lokale lønnstillegg, samtidig skal de etter et annet regime (den lærende organisasjon) støtte den indre motivasjonen.

Dialog og veiledning

Flere av ledergruppene understreket at utviklingsarbeidet med tilhørende lederutfordringer jevnlig hadde vært på ledermøtenes agenda gjennom skoleåret, og noen ganger i egne møter. Men skillet mellom debatt, diskusjon, refleksjoner, rådgivning og veiledning har ikke vært særlig klart, og i hovedsak har møtene hatt form som gruppesamtaler. De har på mange måter representert en kontinuerlig, kollektiv veiledningsprosess - alle har både vært veiledere og fått veiledning og råd i disse samtalene, uten at rollefordelingen har vært særlig tydelig. Rektor har slik det også er dokumentert i evalueringen av mellomlederprogrammet (Dimmen 2005), stort sett ikke framstått som veileder for mellomlederne.

Ledergruppene ble også bedt om å anføre hva som oppleves mest krevende ved bruk av veiledning som strategi ved ledelses- og skoleutvikling, tenkt da i relasjon til medarbeiderne. Mange ledergrupper gir klart uttrykk for at "tid nok" er et kritisk forhold. Det er frustrerende ikke å ha tilstrekkelig tid til å lytte til hverandre, avklare problemene og holde fast ved sammenhengene i utviklingsarbeid.

Det kan også være krevende å skulle utføre en lederrolle med spørsmål, veiledning og læringsprosesser ("lærende organisasjons-rolle") dersom medarbeiderne forventer en beslutningsdyktig og løsningsorientert leder ("NPM-rolle"), og en selv er vant til å ta raske beslutninger "i korridoren". Det er vanskelig å skille de ulike

rolleaspektene fra hverandre i hverdagen - ikke bare for lederne, men også for medarbeiderne.

Refleksjonene som ledergrupper har gjort seg om veiledning, utviklingsarbeid og lederrolle indikerer at beslutnings- og læringsprosesser går om hverandre som åpne og kompliserte prosesser med tilhørende tvetydigheter og spenninger.

Endringsstrategier

Det synes å være få av ledergruppene som i planleggingen av utviklingsprosjektene våren 2004 hadde tenkt gjennom et helhetlig opplegg for hvordan arbeidet med utviklingsarbeidet skulle organiseres og ledes.

De generelle trekkene i materialet fra basisgruppene kan oppsummeres slik når det gjelder valg av endringsstrategier og hvilke spenninger som kan oppstå:

- i første fase av utviklingsarbeid knyttet f eks til arbeidslag, studieøkter og kontaktlærer brukte flere av skolene i hovedsak endringsstrategi E med fastsettelse av rammer osv, og fulgte i første omgang i liten grad opp beslutningene med kunnskaps- og kompetanseutvikling
- etter hvert som utviklingsarbeidet kom i gang, har lederne i økende grad benyttet tiltak etter endringsstrategi O med vekt på evalueringer, erfaringsutveksling og etterutdanning
- flere og flere mellomledere synes å ha blitt seg bevisst at kombinasjoner av strategi E og strategi O kan være hensiktsmessig, og at blandingsforholdet kan være avhengig av hvilken fase prosjektet er i, slik at i fase to brukes strategi O i større grad enn i fase en
- mest sannsynlig oppfatter rektor, mellomledere og lærerpersonalet endringsprosessene på forskjellige måter, ved at lærerne i større grad enn lederne ser strategi E hvor spesielt rektor ser strategi O
- det er betydelige forskjeller mellom skoler m h t hvordan strategi E og strategi O har vært brukt

Ledelsesplattform og kunnskapsledelse

Bentzens (2003) undersøkelse om hvordan kunnskapsledelse utføres ved en av avdelingene ved Hønefoss videregående skole, viser at flere av betingelsene etter

Nonakas teori om kunnskapsutvikling synes å foreligge i skolen, bl a stor grad av autonomi, omsorg og tillit. Skolen kan framstå som organisatorisk rigid, men innføring av arbeidslag/team kan skape større fleksibilitet.

Mellomleder synes å ha et bevisst forhold til samtalen som et verktøy for kunnskapsutvikling, med mange uformelle samtaler og god støtte til medarbeidere som tar initiativ for utviklingsarbeid. Det legges stor vekt på at kunnskapsdeling skjer ved at en jobber og snakker sammen, og at det sosiale miljøet er godt.

Kunnskapsledelse blir da å forsøke å kombinere individuell læring med organisasjonsutvikling, og samtidig tilrettelegge strukturer og prosedyrer slik at de kan støtte opp under kulturer som er åpne for endringsprosesser.

De eksterne signalene om ledelsesplattform for den enkelte skole er tvetydige og inneholder klare spenninger. Stortingsmeldingens kapittel 3 og departementets dokument "Kompetanse for utvikling" har langt på vei en forståelse av skolen som organisasjon med tilhørende lederforventinger som er i samsvar med det Dahl (2004) kaller "lærende organisasjons-regimet". Meldingen ellers i andre kapitler inneholder en organisasjons- og ledelsesforståelse som bygger på NPM-regimet, og som i liten grad ideologisk er forenlig med lærende organisasjonsperspektivet, og som kan hevdes å være i klar motsetning til målet om utvikling av den lærende organisasjon.

Det er også verdt å merke seg at Bfks arbeidsgiverpolitikk i noen grad legger vekt på en ledelsesforståelse som er i samsvar med det lærende organisasjonsregimet. Fylkeskommunen oppfattes som en kunnskapsorganisasjon, og det legges betydelig vekt på medarbeiderorientering og læring, også i det daglige arbeidet. Men samtidig forventes mål- og resultatstyring i samsvar med NPM-tenkningen med forutsetninger om top-down prosesser både når det gjelder beslutninger og læring.

Situasjonen slik den er per 2005 innebærer at skolenes ledergrupper utsettes for de spenninger som finnes internt i stortingsmeldingen om skolereformen, og mellom Kunnskapsløftets visjon om den lærende organisasjon og fylkeskommunens noe mer tradisjonelle top-down ledelsesforståelse.

Det er noen i mellomledergruppen som ser tydelig sammenheng mellom valg av endringsstrategi og "skolen som lærende organisasjon". Den lærende organisasjon forutsetter at utviklingsarbeid forankres i kulturen, og at det legges opp til styrking av den indre motivasjon, økt samarbeid og medinnflytelse. En kan hevde at utstrakt bruk av strategi E (I) er lite forenlig med ideene bak visjonen om den lærende organisasjon - noe av kjernen i denne visjonen er at endringsprosessene i stor grad foregår etter strategi O (II).

Oppsummeringsvis kan en si at stortingsmeldingens visjoner om den lærende skole inneholder spenninger og dilemmaer slik EU-rapporten forutsier. Noen av disse blir forsterket av fylkeskommunens ledelsesfilosofi og arbeidsgiverpolitikk,

De dataene som foreligger om de videregående skoler i Buskerud tyder absolutt på at mange og ulike spenninger oppleves i praksis, og at de representerer dilemmaer for den lokale ledelse.

Kunnskapsledelse framstår da ofte som håndtering av dilemmaer, men samtidig må det skje etter visse prinsipper dersom en skal ha håp om å realisere visjonen om den lærende organisasjon. Både fleksibel organisering, læringssyn, motivasjonstiltak og dialog/veiledning må være tilpasset en generell ledelsesplattform og endringsstrategier på en konsistent måte, selv om det ikke fjerner dilemmaene. Men en kan neppe velge verktøy for realisering av den lærende organisasjon som ikke er forenlig med eller som eventuelt motarbeider idegrunnlaget for denne visjonen.

12 Sammendrag

Denne rapporten forsøker å sette fokus på "kunnskapsledelse" slik det oppfattes og utøves av mellomledere i videregående skoler i Buskerud.

Kunnskapsledelse defineres i spenningsfeltet mellom medarbeidernes individuelle læring og organisasjonsutvikling. En hovedoppgave for lederne er å få til koblinger mellom virksomhetens kollektive mål og oppgaver og medarbeidernes læring i fag-/praksisfellesskap. Ledelsen forutsettes å få fram beslutninger og samtidig drive ledelse av læringsprosesser. Kunnskapsledelse knyttes nær til begrepet lærende organisasjoner, som igjen fokuserer på kollektive læringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner. Lærende organisasjoner utfordrer både generelle oppfatninger om hva organisasjoner er, og om hva ledelse består av. Spesielt har generelle oppfatninger om organisasjon og ledelse konsekvenser for valg av endringsstrategier.

På basis av den forståelsen av hva begrepene "lærende organisasjoner" og "kunnskapsledelse" som denne rapporten legger til grunn, kan en gi følgende samlet vurderinger av oppfatninger om kunnskapsledelse i de videregående skoler i Buskerud på grunnlag av det materiale som foreligger:

I mange av utviklingsprosjektene ved institusjonene inngår fleksibel organisering av kjernevirksomheten. Fokus har gjerne vært basisgrupper, kontaktlærere, arbeidslag/team, studieøkter, arbeidsplaner, IKT og fleksible timeplaner med tilhørende bruk av den nye arbeidstidsavtalen. De ulike fora som skapes, ble i utgangspunktet betraktet i forholdsvis liten grad som læringsarenaer for de voksne i skolesamfunnet. Men det har skjedd en utvikling over året som viser at det finnes mellomledere som er tydelige på at fleksibel organisering av kjernevirksomheten også kan danne ulike læringsarenaer for medarbeiderne. For alle arenaer synes imidlertid skolen å være forholdsvis sterkt preget av en fragmentarisk hverdag, hvor kortsiktig planlegging og problemløsning lett dominerer de ulike møteplassene. Da blir det for lite rom for faglige og pedagogiske refleksjoner som kan gi mer langsiktig kunnskapsutvikling for deltakerne.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet inngår som et viktig grunnlag for tenkningen om den lærende organisasjon og kunnskapsledelse. Flere av basisgruppene pekte på at den typiske skolekultur - i alle fall de allmennfaglige subkulturer - ofte betrakter kompetanseutvikling som synonymt med det å gå på kurs hvor noen formidler ny kunnskap, forklarer og skaper sammenhenger. Kunnskapsutvikling betraktes også langt på vei å være et individuelt prosjekt, og lærerne har gjerne fokus på hva en selv konkret kan ha nytte av. Den kognitive læringstradisjonen synes å stå sterkt i noen miljøer, noe som har konsekvenser for oppfatninger om egen kompetanseutvikling. Men det kan være bevegelser i retning av mer sosiokulturelle læringsperspektiver, i alle fall blant mellomlederne.

Basisgruppenes rapporter tyder på at ledelsen ved skolene i liten grad direkte har forsøkt å bruke ytre motivasjon om verktøy. Tenkningen om den lærende organisasjon bygger på kollektive verdier og perspektiver og indre motivasjon. I en kontekst hvor individuell autonomi står sterkt, kan det være krevende å nå fram med fordelene ved kollektiv autonomi. Visjonen om den lærende organisasjon har innebygde spenninger som utfordrer både ledere og medarbeidere, også når det gjelder motivasjon. En skal styrke den indre motivasjon bl a ved å gi rom for autonomi, og samtidig skal en styrke den kollektive samhandlingen.

Mange ledergrupper gir klart uttrykk for at tid er et kritisk forhold nå det gjelder bruk av veiledning som strategi ved ledelses- og skoleutvikling, tenkt da i relasjon til medarbeiderne. Det er frustrerende ikke å ha tilstrekkelig tid til å lytte til hverandre, avklare problemene og holde fast ved sammenhengene i utviklingsarbeid. Det kan også være krevende å skulle utføre en lederrolle med spørsmål, veiledning og læringsprosesser ("lærende organisasjons-rolle") dersom medarbeiderne forventer en beslutningsdyktig og løsningsorientert leder ("NPM-rolle"), og en selv er vant til å ta raske beslutninger. Det er vanskelig å skille de ulike rolleaspektene fra hverandre i hverdagen - ikke bare for lederne, men også for medarbeiderne. Refleksjonene som ledergrupper har gjort seg om veiledning, utviklingsarbeid og lederrolle indikerer at beslutnings- og læringsprosesser går om hverandre som åpne og kompliserte prosesser med tilhørende tvetydigheter og spenninger.

Flere av betingelsene etter Nonakas teori om kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse synes å foreligge ved noen skoler, bl a stor grad av autonomi, omsorg og tillit. Skolen kan framstå som organisatorisk rigid, men innføring av arbeidslag/team kan skape større fleksibilitet. Mellomlederne synes å ha et bevisst forhold til samtalen som et verktøy for kunnskapsutvikling, med mange uformelle samtaler og god støtte til medarbeidere som tar initiativ til utviklingsarbeid. Det legges stor vekt på at kunnskapsdeling skjer ved at en jobber og snakker sammen, og at det sosiale miljøet er godt. Kunnskapsledelse blir da i praksis å forsøke å kombinere individuell læring med organisasjonsutvikling, og samtidig tilrettelegge strukturer og prosedyrer slik at de kan støtte opp under kulturer og medarbeidere som er åpne for endringsprosesser.

Mye kan tyde på at ledelsen ved skolene har en forståelse av endringsstrategier som langt på vei er forenlig med strategi O (II) med vekt på kultur, medvirkning og læring. Mange av skolene gav tydeligst beskrivelse av strukturelle tiltak og endringer i rammefaktorer i forhold til kjernevirksomheten i beskrivelsene av planlagt utviklingsarbeid våren 2004. Men det synes å ha skjedd en utvikling over året, slik at det er betydelige forskjeller mellom de oppfatninger som kom til uttrykk i skolens prosjektplaner våren 2004 og i de refleksjoner om lærende organisasjoner som framkom i mellomledernes basisgrupper i april 2005, kanskje p g a ledelsesprogrammets innhold.

Når det gjelder generell ledelsesforståelse og ledelsesplattform er situasjonen per 2005 at skolenes ledergrupper utsettes for de spenninger som finnes internt i stortingsmeldingen om skolereformen, og mellom Kunnskapsløftets visjon om den lærende organisasjon og fylkeskommunens noe mer tradisjonelle top-down ledelsesforståelse. Samtidig har Bfks ledelses- og skoleutviklingsprogram forankring i det ledelsesregimet som knyttes til lærende organisasjoner.

Kunnskapsledelse framstår ofte som håndtering av spenninger og dilemmaer, men samtidig må det skje etter visse prinsipper dersom en skal ha håp om å realisere visjonen om den lærende organisasjon.

Referanser

Bentzen, T (2003): Hvordan kan mellomledere påvirke kunnskapsutviklingen i en organisasjon. Hønefoss, HiBu, sammendrag av en hovedfagsavhandling.

Blichfeldt, J F (2003): Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring. Oslo, AFI. Rapport 7/2003.

Buskerud fylkeskommune: Arbeidsgiverpolitikk i Buskerud fylkeskommune

Dahl, T (2004): Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle. Trondheim, SINTEF Teknologiledelse.

Dahl, M & Midtbø, R (2004): Læring som gjør skolen bedre. Intervju med Hans-Åke Scherp. Magasin for ledelse 3/2004.

Dimmen, Å (2000): Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse. Evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud. Hønefoss, HiBu, Arbeidsnotat nr 35.

Dimmen, Å (2004): Ledelses- og skoleutviklingsprogram. Samarbeidsprosjekt Bfk og aff/HiBu 2004-2006. Hønefoss, HiBu. Powerpointpresentasjon.

Dimmen, Å & Kolsrud, I M (2004): Rektors rolle og mellomlederprogrammet. Hønefoss, HiBu. Notat av 20.10.04.

Dimmen, Å (2005): Evaluering av mellomlederprogrammet 2004-2005. Hønefoss, HiBu. Notat av 13.06.05.

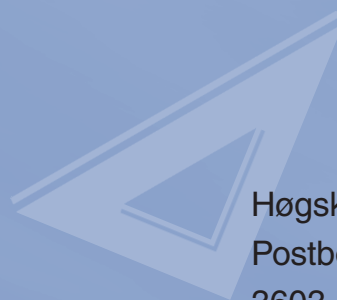
Eriksen, E O (1999): Kommunikativ ledelse - om styring av offentlige organisasjoner. Bergen, Fagbokforlaget.

CEDEFOP (2003): Facing up to the learning organisation challenge. Thessaloniki.

Fikerud, K M (2005): Relasjoner i kunnskapshjelpende kontekst. En case-studie om hvilken betydning relasjoner har for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Hønefoss, HiBu, sammendrag av bacheloroppgave.

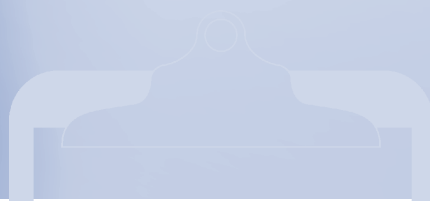
Jacobsen, D I (2004): Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen, Fagbokforlaget.

- Lillejord, S (2003): Ledelse i lærende organisasjoner. Bergen, Fagbokforlaget.
- Nonaka, I, Toyama, R & Konno, N (2001): SECI. Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. In: Nonaka, I & D J Teece (2001): Managing Industrial Knowledge:13-43. London, SAGE Publications.
- Røvik, K A (1998): Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet. Bergen, Fagbokforlaget.
- Scherp, H-Å (2003): Lärares och skolledares förståelse av skoleutvecklingsprocessen. Karlstad, Karlstad University Studies 2003:37.
- Sveiby, K E (2001): En kunnskapsbasert virksomhetsteori som veileder for strategiarbeidet. www.sveiby.com
- Sørgård, J (2005): Skulen som lærende organisasjon i lys av reforma Kunnskapsløftet. Bergen, Norsk lærerakademi, masteravhandling.
- UFD (2003): Hvordan skapes vektløse verdier. Kompetanseberetningen 2003. (Internett)
- UFD: Kultur for læring. St meld nr 30 (2003-2004) (Internett)
- UFD (2004): Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008. (Internett)
- UFD (2004); Kunnskapsløftet. Rundskriv 13/2004. (Internett)
- UFD (2005): Lærer elevene mer på lærende skoler? Kompetanseberetningen for 2005. (Internett)
- UFD (2005): En ledende kompetansenasjon? Sluttrapport fra Mønsterbryterne, et prosjekt i UFD. (Internett)
- Utbildningsdepartementet (2001): Lärande ledare. Ledarskap för dagens og framtidens skola. Stockholm. (Internett)



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83
www.hibu.no

ISSN 0807-4488



HØGSKOLEN
i Buskerud