

Lærende organisasjon; fiksjon eller virkelighet?

En kvalitativ undersøkelse av to skoler, sett mot
en bakgrunn av faglitteratur og politiske
dokumenter.

Masteroppgave i utdanningsledelse
Høgskolen i Buskerud

Bente Søvting
01.04.2011

Forord

Lærende organisasjoner er et begrep som har sitt utspring i internasjonal faglitteratur om ledelse og læring. Begrepet har etter hvert fått fotfeste i det politiske landskapet, og man finner det igjen i dokumenter fra OECD, og i flere stortingsmeldinger og kommunale dokumenter. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke om lærende-organisasjonsbegrepet har påvirket måten man arbeider på i grunnskolen.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er mitt studium i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud, og min egen interesse for fagfeltet. Min bakgrunn som ungdomsskolelærer, spesialpedagog med jobb i PP-tjeneste og spesialscole, samt min relativt ferske mellomlederjobb har også vært avgjørende for valg av tema. Studiet i utdanningsledelse har tilført flere nye dimensjoner til min praksiserfaring, og åpnet opp for ny kunnskap og refleksjon, særlig rundt temaer som dreier seg om framovertenkning innenfor det skolefaglige området. Totalt sett har studiet vært en berikelse både faglig og personlig i møte med mange svært kunnskapsrike forelesere og reflekterte og engasjerte medstudenter.

Det er flere som fortjener stor takk, nå som dette utdanningsløpet mitt ser ut til å være ferdig. Min nærmeste leder Else K. Tobiassen takker jeg for inspirasjon og støtte underveis. Hennes klokketro på at jeg ville greie å gjennomføre, har vært god å ha når det har vært som travlest. Jeg takker også familien min for tålmodighet og støtte; det har vært mange helger og sene kvelder som har vært brukt til skriving, gruppearbeid og studier disse tre årene. Ikke minst vil jeg takke min dyktige veileder for konstruktive tilbakemeldinger, støtte og oppmuntring underveis. Uten deg hadde jeg ikke greid dette! Til slutt vil jeg takke ledelsen og de to lærerteamene ved skole A og skole B som stilte velvillig opp og ga meg verdifull informasjon til oppgaven.

Bente Søfting

Drammen, april 2011

Innhold

1: Innledning:	5
1.1: Kontekst og allmenn begrunnelse for tema og problemstilling.....	5
2: Videreutvikling og presisering av problemstilling:	9
2.1: Problemstilling:.....	9
2.2: Forskningsspørsmål og hypoteser:.....	9
2.3: Sentrale sider ved lærende organisasjonsbegrepet.....	10
3: Litteratur	12
3.1: Faglitteratur.....	12
3.1.1: Enkelkretslæring og dobbelkretslæring	12
3.1.2: Pete Senge, den femte disiplin	13
3.1.3: Nonaka og Takeuchi om læring i organisasjoner	14
3.1.4: Scherp og Scherp om skoleutvikling og ledelse.....	16
3.2: Lærende organisasjoner i politiske dokumenter.....	21
3.2.1: Kompetanseberetningene	21
3.2.2: Stortingsmelding 30.....	22
3.2.3: Tidsbrukutvalget og TALIS.....	23
3.2.4: Stortingsmelding 19(2009-2010), Tid til læring.....	25
3.2.5: Stolt og unik.....	27
3.2.6: Norges beste skole.....	28
4: Karakteristika ved lærende organisasjoner	29
4.1: Organisering av lærende organisasjoner	29
4.2: Kultur og verdier i lærende organisasjoner	30
4.3: Lærere i lærende organisasjoner.....	30
4.4: Ledere i lærende organisasjoner	31
5: Metode	34
5.1: Forskningsmetode	34
5.2: Planlegging og praktisk gjennomføring	34
5.2.3: Bakgrunnsinformasjon.....	35
5.2.4: Valg av forskningsdesign.....	36
5.3: Det kvalitative intervjuet	37
5.4: Etske sider ved det kvalitative forskningsintervjuet	38
5.4.1: Informert samtykke.....	38
5.4.2: Konfidensialitet.....	39
5.4.3: Forskerens rolle.....	40
5.4.4: Konsekvenser.....	41
5.4.5: Etikk og epistemologi.....	42
5.5: Validering	42
5.5.1: Objektivitet.....	44
5.5.2: Reliabilitet i intervjuforskning.....	45
5.5.3: Validitet	45
5.5.4: Generaliserbarhet.....	46
5.6: Analyse av intervjudata	46
5.7: Intervjuguide.....	47

5.8: Intervju	48
6: Drøftingsdel	49
6.1: Organisering i lærende organisasjoner	49
6.2: Kultur i lærende organisasjoner	53
6.3: Lærere i lærende organisasjoner	59
6.4: Ledere i lærende organisasjoner	64
6.5: Skolen som lærende organisasjon; hvordan ser det ut i skole A og skole B?	69
7: Konklusjon	74
7.1: Sammendrag	74
7.2: Konsekvenser for praksis	76
Bibliografi	78
Vedlegg 1:	81
Vedlegg 2:	82

1: Innledning:

Tema for denne oppgaven er læreres opplevelse av sin arbeidssituasjon og skolens ledelse, sett opp mot en bakgrunn av faglitteratur og politiske dokumenter med særlig fokus på begrepet "lærende organisasjon".

Problemstillingen er hvordan lærerne samarbeider om elevenes læring, og i hvilken grad skolens ledelse er en integrert del av dette samarbeidet.

1.1: Kontekst og allmenn begrunnelse for tema og problemstilling

Opgaven tar utgangspunkt i følgende tre punkter:

Personlige motiver:

Skole er et felt som berører oss alle, enten vi er elever, lærere, skoleledere eller foreldre.

Hvorfor skal skolene være lærende organisasjoner? Jo, fordi vi som nasjon må gjøre noe for å øke elevenes læringsutbytte! Norge bruker mest penger pr elev i verdenssammenheng, og vi scorer i beste fall middels i internasjonale prestasjonsmålinger. Hatties gjennomgang av internasjonale elev og lærerundersøkelser viser at den faktoren som betyr mest for elevenes læring, faktisk er læreren (Hattie, 2009). Det betyr at det er læreren som må utvikles hvis elevene skal lære mer i skolen.

Lærerprofesjonens egenart, som kjennetegnes ved en stor grad av autonomi begrunnet i sterk tro på egen kompetanse, gjør at de er vanskelig å lede på en tradisjonell hierarkisk måte. Lærere, i likhet med andre velutdannede faggrupper trenger en annen type ledelse, som appellerer til læring og faglig utvikling. Det er også dokumentert at det ikke skjer utvikling ved en skole ved at man sender en lærer eller to på kurs. For å få til utvikling, må det legges til rette for refleksjon og kunnskapsdeling i hverdagen.

Jeg lurer da på om vi får det til? Er skolens praksis på vei til å bli mer lærende, eller er lærende organisasjon et begrep vi fortsatt bare finner i teorien?

Utdanningspolitiske endringer.

Hva er det som har skjedd i skolen de senere årene? Hvordan har vi greid å bevege oss fra den privatpraktiserende lærers skole til dit vi er kommet i dag, med felles vurderingsstandarder og stor grad av lærersamarbeid og foreldreinnsyn?

Petter Asen beskriver den skolepolitiske utviklingen i Norge de senere år som en utvikling fra Sosialdemokratisk orden til Konservativ modernisering (Aasen, 2006). Den sosialdemokratiske orden beskriver perioden fra 2. Verdenskrig fram til ca 1980. Staten var sterk, man hadde full sysselsetting, industrien var den dominerende næring, det var blandingsøkonomi og fagbevegelsen hadde en sterk posisjon i samfunnet. Mediene var monopolisert, med en statlig tv kanal og radiokanal, skole og helsevesen var så å si uten unntak et statlig/ kommunalt domene (Karlsen, 2006). Denne tenkningen sprang ut fra et nytteperspektiv. Investering i utdanning skulle gi avkastning for samfunnet, ikke bare for enkeltindividene, og man var opptatt av at fortsatt økonomisk vekst var avgjørende for å opprettholde full sysselsetting. Opprettelsen av Statens Lånekasse for utdanning var et viktig virkemiddel for å sikre like muligheter til utdanning for alle, noe som var en sentral faktor i det sosialdemokratiske integreringsprosjektet enhetsskolen.

Mot slutten av 1970 årene ble kritikken mot dette systemet etter hvert sterkere, både fra liberalistiske og konservative samfunnsaktører. De liberale kritiserte mangelen på valgmuligheter, og den sterke ensrettingen som staten representerte, og de konservative argumenterte for en sterkere vektlegging av kulturelle fellesverdier, og faglige kvalitetsstandarder (Karlsen, 2006).

Det er ikke bare elevenes læring eller læring blant skoleledere og lærere som settes i fokus, men også hvordan skolen som helhet evner å fornye seg i et stadig mer komplekst samfunn som kontinuerlig stiller økende krav til kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2006).

Historisk sett har skoleledelse i Norge utviklet fra å være strengt regelstyrt med nasjonale rammer for for eksempel klassestørrelse, og nasjonale læreplaner som i stor grad detaljstyrte styrte innholdet i undervisningen. Rektor var administrator og styrte etter Håndbok for skolen, der man kunne finne svaret på de fleste spørsmål.

Skolen var da som nå preget av det samfunnet den var en del av, og reflekterte det homogene industrisamfunnet innenfor nasjonalstatens grenser(Karlsen 2006).

Utover 1970 tallet kom et gradvis ideologisk skifte inn i samfunnet. Industrisamfunnet transformerer seg gradvis til et mer komplekst informasjonssamfunn der det stilles helt andre krav til individene. Man skal ikke lenger bare gå på jobben og "levere", man skal kunne endre seg, lære, og være i kontinuerlig utvikling, og det er ikke lenger nasjonalstaten som er rammen, men hele verden. Noen av konsekvensene av dette ble en sterkere vekt på individets rett til innflytelse, og krav om kvalitet i offentlig tjeneste. Man ville byråkratiet til livs, og ønsket et sterkere fokus på kjernevirksomheten. Dette medførte en endring i styringen av offentlig sektor i retning av New Public Management (NPM), der man gikk over fra regelstyring til målstyring. Målene ble definert av toppledelsen, og det var opp til den enkelte virksomhet å finne ut hvordan de skulle nås. Brukerne, eller tjenestemottakerne ble i stigende grad omtalt som kunder, som skulle ha påvirkningskraft og valgmuligheter. Dette fikk de gjennom å i større grad kunne velge mellom tjenestetilbydere av offentlig eller privat karakter, i tillegg til at de fikk muligheten til å la sin stemme høres gjennom brukerundersøkelser (Karlsen 2006).

Som et supplement til NPM kommer lærende organisasjonstenkingen. Den kan være en god hjelp til å finne ut *på hvilken måte* vi skal få til å nå de oppsatte målene. (Kunnskapsdepartementet, 2010)

Utgangspunkt i Kompetanseberetningen 2003 som viser at medarbeiderne i undervisningssektoren hadde noe svakere lærevilkår enn man kunne forvente (UFD, 2003).

I følge Stortingsmelding 30; kultur for læring, skal skolene være lærende organisasjoner. Pedagogisk ledelsesteori hevder at skoleledelsen kan påvirke elevenes resultater ved å stimulere lærernes læring.

Bystyret i Drammen har vedtatt at vi skal ha Norges beste skole. I dette ligger at hver enkelt elev oppfyller sitt potensial og blir et trygt og selvstendig menneske. Hvilke konsekvenser har dette for måten skolene blir ledet på? Er teoriene om lærende organisasjoner satt ut i livet, hvordan viser de seg i praksis?

Forskningsmessig perspektiv:

Det har de siste årene blitt skrevet en del om lærende organisasjoner, både av forskere ved de store utdanningsinstitusjonene, og av mastergradsstudenter, blant annet ved Høgskolen i Buskerud. Felles for de fleste av disse er at de tar utgangspunkt i ledernivået. Dette er kanskje naturlig når temaet er utdanningsledelse, men etter min mening mister man en viktig dimensjon ved ikke å snakke med lærerne om dette. En ting er å beskrive lederes kunnskap og intensjoner, noe helt annet er det å undersøke hvordan praksis oppleves av dem som "utsettes" for ledelse. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å la lærernes stemme høres. Det er de som står i arbeidet med eleven hver dag, og som best kjenner til hvilke utfordringer de møter, både i møte med sine elever, men også i forholdet til sine ledere.

2: Videreutvikling og presisering av problemstilling:

I dette delkapitlet utvider jeg problemstillingen min, og stiller en del forskningsspørsmål før jeg presenterer noen sentrale trekk ved lærende organisasjoner.

2.1: Problemstilling:

Jeg vil gjøre et forsøk på å undersøke hvilken påvirkning faglitteratur og politiske føringer gjennom stortingsmeldinger og rapporter har på praksis i skolen. Kan man finne spor av faglitteraturen og de politiske dokumentene i skolene, i form av ledelsespraksis og fokus på lærernes læring? Hvordan harmonerer virkeligheten med de kommunale føringene for skoleledelse som er gitt i Kommunenes Sentralforbunds visjon fram mot 2020 "Stolt og unik"?

7 år er gått siden Stortingsmelding 30 og den første kompetanseberetningen. Ser vi spor av dette i praksisfeltet?

To skoler i Drammen; en barneskole og en ungdomsskole undersøkes med den hensikt å se etter praksis som er i tråd med teoriene om lærende organisasjoner, med særlig fokus rettet mot ledelse og lærernes læring. Jeg vil ta utgangspunkt i forskjellige kjennetegn ved lærende organisasjoner, slik de kommer fram i faglitteratur og politisk litteratur, samt arbeidsgiverstrategien til Kommunenes Sentralforbund, og utforme intervju spørsmål på bakgrunn av disse.

Det vil også være interessant å se om jeg kan finne forskjeller mellom barneskole og ungdomsskole på dette feltet.

2.2: Forskningsspørsmål og hypoteser:

Lærende organisasjon; hva representerer dette begrepet? Hvordan er det forklart i faglitteraturen?

For at skoler skal utvikle seg, må de bli lærende organisasjoner. Dette forutsetter en bestemt form for organisering (tilretteleggelse for samarbeid), og en bestemt type

ledelse. Jeg ønsker å finne hvordan lærerne ved skole A og skole B erfarer at de arbeider for å utvikle sin egen læring, og se om jeg gjennom intervjuene kan finne faktorer som kan være avgjørende for utvikling og styrking av lærernes læring.

Hvordan oppleves kulturen på skolen? Er den romslig og raus? Er den streng og preget av jantelov? En del skoler befinner seg fortsatt i en brytningskultur mellom den gode gamle regelstyringen, og den nyere samarbeidende, problemløsende arbeidsmåten. Hvor er skole A og skole B?

Hvordan leder man en skole på en slik måte at lærerne blir lærende?

Ungdomsskoler har ikke hatt den samme kulturen for å drive utviklingsarbeid med lærere i grupper slik som barneskoler, men har vært mer preget av den gamle realskolekulturen med sterkt fokus på fag og resultater. Kommer det fram informasjon i intervjuene som bekrefter dette?

2.3: Sentrale sider ved lærende organisasjonsbegrepet.

Konseptet "lærende organisasjon" representerer en visjon og en normativ tilnærming til endringsprosesser i en organisasjon (Dimmen, 2005). Andre begreper som har vært brukt for å beskrive lignende fenomener er "læring i organisasjoner" eller "organisasjonslæring".

Et viktig kjennetegn ved en lærende organisasjon, er at den legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn for sin virksomhet. Dette forutsetter autonomi, medvirkning og kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i fleksibelt organiserte arbeidslag som utgangspunkt for endringer i organisasjonen. Det legges mindre vekt på lederbeslutninger og ledelsesstrategier, man tar utgangspunkt i utfordringer som oppstår i praksisfeltet, og lar prosessen med å løse disse være avgjørende for hvilke prioriteringer organisasjonen gjør; man har altså et nedenfra og opp- perspektiv. Man flytter fokus fra beslutningsprosesser til ledelsesprosesser, og fra ledere til medarbeidere (Dimmen, 2005).

Den som skal lede en lærende organisasjon trenger å "eie" fagspråket til de ansatte. Dette er avgjørende for å kunne samtale med medarbeiderne om praksis (Scherp & Scherp, 2007). Den som skal utfordre en lærer i hennes praksis, må faktisk kjenne

godt til hva jobben hennes går ut på, og hvilke utfordringer og muligheter som ligger i hennes virkelighet i klasserommet. En viktig lederkvalifikasjon i en lærende organisasjon vil da være evnen til kommunikasjon, til å lytte og spørre, støtte og utfordre.

3: Litteratur

Jeg vil i dette kapitlet gå gjennom den teoretiske bakgrunnen for lærende organisasjons- tenkingen, samt presentere noen viktige politiske dokumenter og deres bruk av begrepet.

3.1: Faglitteratur

3.1.1: Enkelkretslæring og dobbelkretslæring

Argyris og Schön beskriver organisasjonslæring som en prosess der man flytter fokus fra rutiner, strukturer og prosedyrer til mentale modeller hos individer og grupper. Deres teorier om læring opererer med flere nivåer (Argyris & Schön, 1978).

Enkelkretslæring handler om at lett synlige, konkrete og relativt enkle feil blir rettet opp, men grunnleggende trekk og driftsformer i organisasjonen fortsetter som før. Denne type læring egner seg godt til å justere ukompliserte saksforhold, men vil oppleves som utilstrekkelig, foreløpig og overflatisk i forhold til mer komplekse utfordringer. Et eksempel på enkelkretslæring kan være at de ansatte i en virksomhet svarer på en medarbeiderundersøkelse med enkle, konkrete spørsmål, og at ledelsen gjør endringer i sine prioriteringer på basis av dette.

Dobbelkretslæring dreier seg i tillegg om at organisasjonen endrer mål, normer og verdier, fordi feilene de gjør får dem til å gå tilbake til utgangspunktet og endre disse. Dette krever en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende synspunkter, og en vil måtte regne med interne konflikter som en del av prosessen. I følge Argyris og Schön er det flere faktorer som må være til stede for at dobbelkretslæring skal kunne finne sted. For det første må det være tilgang på tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon, for det andre må organisasjonsmedlemmene oppleve at de står overfor frie valg basert på tilgjengelig kunnskap, og til slutt må de være reelt innstilt på å forplikte seg i forhold til de avgjørelsene som blir tatt.

Deuterolæring beskrives av Argyris og Schön som evnen til å etablere sammenhenger mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring. En er da i stand til å se sin egen læring utenfra, og reflektere over strategivalg og utviklingsprosesser i organisasjonen. Dette vil i forhold til lærende organisasjonstenkning være avgjørende. Hvis ledere ikke er i

stand til å reflektere rundt, eller vurdere sine egne og organisasjonens læringsstrategier, vil de aldri bli i stand til å utvikle virksomheten sin til å bli lærende(ibid).

I en organisasjon er det vanligvis slik at medlemmene opererer med to forskjellige handlingsmodeller. De har en "uttalt teori", som de er seg bevisst og forklarer sine handlinger med, og en annen "bruksteori" som er mer ubevisst, og som styrer den virkelige atferden (Argyris & Schön, 1978). Denne beskrivelsen kan sammenlignes med det Nonaka og Takeuchi skriver om taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ved å sammenligne disse to begrepsparene vil en kunne tenke seg at hvis organisasjonsmedlemmene i større grad bevisstgjør seg sin bruksteori, vil det påvirke og utvikle deres uttalte teori på en slik måte at den blir med virkelighetsnær.

3.1.2: Pete Senge, den femte disiplin

Senge definerer en lærende organisasjon som et sted der menneskene kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og utvikler sin evne til å frembringe de resultatene de ønsker. Det er et sted der det stimuleres til nye måter å forstå ting på, der kollektive ambisjoner og drømmer settes fri, og der menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen. For å realisere dette må i følge Senge (Senge, 1990), fem "personlige disipliner" utvikles parallelt og kobles sammen. Disse disiplinene omfatter:

- Systemisk tenkning: En helhetlig tilnæringsmåte som må legges til grunn for å forstå sammenhenger og mønster i organisasjoner. Virkeligheten består av sirkulære, sammenhengende funksjoner, mens vi ofte tenker for avgrenset ut fra en lineær, kausal forståelse.
- Personlig mestring; omhandler evnen til å være visjonær og realistisk på samme tid. Tilstanden her og nå er et utgangspunkt, men bør ikke få mest oppmerksomhet. Organisasjonsmedlemmene må mestre å vurdere en ønsket framtid og vite hva som skal til for å nå de ønskede mål. Læringsprosessene må bygge både på rasjonell tenkning og intuisjon.
- Mentale modeller er de grunnleggende, men oftest lite uttrykte forestillingene i en organisasjon. Disse mentale modellene må bringes

til overflaten og testes ut. Gjennom felles drøfting og utprøving kan vi så bygge nye mentale modeller, eller holde ved like de eksisterende.

- Felles visjon er den meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen, noe som danner grunnlaget for et felles bilde av fremtiden. Bærekraftige visjoner blir til gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre.
- Teamlæring finner sted når grupper reflekterer seg fra til ny kunnskap og nye handlemåter som den enkelte ikke ville greie å utvikle alene. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, men det understrekes at det forutsetter individuell kompetanse og forståelse(ibid).

Sammenfattet kan en si at særpreget ved Senges fem disipliner er at vi må søke helhetsforståelse ved å se framover og utover, ikke bakover og innover (Roald, 2010). Fokuset er på systemisk tenkning og proaktiv orientering (Glosvik, 2010). Senge bygger ikke teoriene sine på empiriske data. Han forutsetter at organisasjonsmedlemmene er grunnleggende sosialt innstilte individer som vektlegger konsekvenser for fellesskapet når de velger sine handlinger. Dette kan bidra til at han oppfattes mer som emissær enn som fagmann, og det kan være lett å argumentere mot han ved å vise til at alle mennesker ikke nødvendigvis vil fellesskapets beste til enhver tid.

3.1.3: Nonaka og Takeuchi om læring i organisasjoner

I følge Nonaka og Takeuchi(1995) er kunnskapsutvikling basert på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. Det subjektive, kroppslige og tause aspektet må få større plass i kunnskapsutviklingen. De definerer det som den evnen hele virksomheten har til å skape kunnskap, spre den gjennom hele organisasjonen og innlemme den i produksjon, tjenester og systemer.

Nonaka og Takeuchi (1995) forstår kunnskapsutvikling i en organisasjon som en rekke prosesstrinn. Gjennom utprøving og refleksjon kan sentrale elementer i den tause kunnskapen bli til eksplisitt kunnskap, og vise seg som bevisste tanker og formuleringer. All taus kunnskap som blir gjort eksplisitt er ikke nødvendigvis nyttig eller god kunnskap for organisasjonen. Kunnskapen må kollektivt forankres gjennom

dialog som gjør den nye eksplisitte kunnskapen akseptert før den kan spres videre i interne og eksterne nettverk.

Nonaka og Takeuchi er opptatt av å få fram at utvikling ikke kommer av engangsplanlegging og enkelttiltak, men av kumulative og sirkulære prosesser. Man starter med taus kunnskap som overføres gjennom praksis fra ett menneske til et annet (*sosialisering*), som er basert nonverbal kommunikasjon i det daglige praksisfellesskapet. *Eksternalisering* er prosesser der taus kunnskap blir til eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Bruk av metaforer står sentralt i en slik etablering av kunnskap, siden de åpner for frie assosiasjoner som kan stimulere eksternaliseringen. *Kombinering* innebærer at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen til nye former for kunnskap. Overføringer av denne typen skjer hovedsakelig verbalt mellom aktørene i nettverksgrupper. *Internalisering* skjer når kunnskap går fra en eksplisitt til en taus tilstand. Kunnskap som på et tidspunkt har blitt utviklet gjennom eksplisitering og/ eller kombinering etablerer seg etter hvert som gitt og nedfelt i form av mentale modeller og arbeidspraksis.

De identifiserer også fem grunnleggende betingelser for kunnskapsutvikling;

- *Intensjon*: Den individuelle og kollektive viljen til å utvikle mål og arbeide for å nå disse. Intensjonsnivået i organisasjonen kan styrkes ved å trekke organisasjonsmedlemmene med i alle faser av utviklingsarbeidet.
- *Autonomi* Enkeltpersoner og grupper må ha frihet til å arbeide på eget ansvar, slik at ikke autoritært lederskap, bindende prosedyrer og strukturer begrenser dynamikken i arbeidet.
- *Kreativt kaos* er viktig når organisasjonen må håndtere uventet utfordrende situasjoner. Det må tas høyde for å akseptere uvisshet og utfordrende utprøving i en fase der en søker nye løsninger.
- *Redundans* brukes her som en beskrivelse av bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar i en organisasjon. Dette står i motsetning til mer rasjonelle organisasjonstilnærminger, der arbeidsdeling og spesialisering ofte blir sett på som motorveien til effektivitet og kvalitet.

- *Variasjon*: Organisasjoner må sikre seg at de har en variasjonsbredde blant de ansatte som tilsvarer mangfoldet i de oppgavene som skal håndteres. En bærekraftig organisasjon må også være satt sammen slik at den kan møte uventede eksterne og interne utfordringer.

Nonaka og Konno introduserer begrepet "ba" fra Japansk filosofi. Ba representerer her et delt område, en delt/ felles kontekst som tjener som basis for kunnskapsutvikling. Ba kan være et fysisk, virtuelt eller mentalt sted, eller en kombinasjon av disse (Nonaka & Konno, 1998).

Man er altså på vei bort fra det kognitive synet på læring, der læring forstås som noe individene tilegner seg, noe som blir individets egen eiendom. Oppmerksomheten rettes mot å se læring som aktivitet og deltakelse i ulike typer fellesskap. Læring må forstås relasjonelt; det er noe som foregår mellom personer som er virksomme i en sosial praksis som har diverse ressurser til disposisjon, og denne praksisen er hele tiden i endring. For at læring i en organisasjon skal oppstå og utvikle seg, må man legge til rette for en veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. På denne måten vil man kunne åpne opp taus kunnskap og gjøre den til eksplisitt, og etter hvert internalisere ny kunnskap i individene og bedriften (Nonaka & Takeuchi, 1995).

3.1.4: Scherp og Scherp om skoleutvikling og ledelse.

Scherp og Scherp argumenterer for et bredt syn på pedagogisk ledelse. De definerer pedagogisk ledelse som det arbeidet skolelederen faktisk utfører. Pedagogisk ledelse er da ikke en oppgave blant mange andre som skal utføres, med ledelses og utviklingsprosessen i seg selv (Scherp & Scherp, 2007).

Lederens bevissthet omkring pedagogisk ledelse står sentralt i deres argumentasjon. I følge Scherp og Scherp kan en leder drive større eller mindre grad av pedagogisk ledelse ut fra på hvilken måte lederen møter spørsmål fra lærerne på, hvordan de gjennomfører utviklingssamtaler og hvordan de fastsetter lønnskriterier. Det vil da være opp til lederen å utnytte så mange situasjoner som mulig til pedagogisk ledelse.

Skolelederens arbeid med etter beste evne å forsøke å forstå virkeligheten ute i skolen er avgjørende for muligheten til å drive pedagogisk ledelse. De er opptatt av

at det ikke er nok å være ute i virksomheten og observere det som foregår, men at lederen aktivt må gå inn for å forstå seg på medarbeidernes forestillinger om oppdraget (Scherp & Scherp, 2007). På denne måten har lederen mulighet til å utfordre lærernes forståelse av hva skole er og hva oppdraget deres går ut på; dette er i følge Scherp og Scherp den eneste veien til endring.

Lederens forståelse for medarbeidernes forestillinger er *en* viktig forutsetning for å drive pedagogisk ledelse og skoleutvikling; en annen er at det kreves at lederne, medarbeiderne og elevene har en stor grad av felles forståelse av sin historie og nå-situasjon. I det hele tatt legger de svært stor vekt på aktørenes oppfatninger om virkeligheten, arbeidet, kompetansen. Konsekvensen av dette er at pedagogisk ledelse må ha sitt utspring i praksis, ikke i sentrale dokumenter og føringer.

Scherp og Scherp bygger argumentene sine på funn i egen forskning; ProblembaseratSkolutveckling. Deres utgangspunkt i lærernes daglige virke, og vekt på forståelse og tolkning viser at de bygger sin oppfatning av skoleledelse på et indreperspektiv. Det innebærer at motivasjonen for arbeidet styres av indre faktorer som genuin interesse for fagfeltet og arbeidsglede i motsetning til ytre styrt motivasjon, der innsatsen drives fram av belønning eller frykt for negative konsekvenser.

Scherp og Scherp(2007) viser også i sine store undersøkelser gjort blant svenske lærere og skoleledere (FILL- prosjektet), at det er avgjørende at skolelederne har en dybdeforståelse av hverdagsvirksomheten. Lærerne er opptatt av å finne løsninger på de problemene de støter på i det daglige arbeidet med barna og ungdommene, og i mindre grad av å transformere mål til handlingsplaner. Scherp og Scherp definerer 7 "steg", eller trinn som problembasert skoleutvikling bygger på:

- Steg 1: Klargjøre termer og begreper. Casebeskrivelsen leses gjennom og uklarheter i teksten diskuteres i gruppen.
- Steg 2: Identifisere problemer. Her identifiseres problemene, og de skal formuleres slik at de ved gjennomgangen kan besvares. Problemstillingene skal være direkte relaterte till casen dvs. ingen overgripende allmenne problemstillinger skal tas opp.
- Steg 3: Produsere idéer. I dette trinnet aktiveres og bearbeides tidligere kunnskap ved hjelp av hverandre i gruppen. Man kan foreta en "brain

storming” der man fritt lar alle i gruppen komme på ord som de assosierer til problemet og som ”sekretæren” skriver opp på tavlen. Denne delen av prosessen må få ta tid slik att gruppen finner riktig nivå på den plattform som de senere skal stå på når de går videre i prosessen. Diskusjonene skal lede fram til det punktet der de ikke lenger har kunnskap til å løse problemstillingen.

- Steg 4: Generere hypoteser. Hypoteser er kvalitative gjetninger på løsninger på utgangsproblemet med utgangspunkt i hva man allerede kan. Her er det viktig at studentene/ lærerne har arbeidet gjennom det foregående trinnet grundig slik at hypotesene ikke blir ”sannheter”, dvs at studentene/lærerne skriver ned det de allerede vet. Her skal det komme fram kvalitative gjetninger på problemløsningen.
- Steg 5: Formulere innlæringsmål. Gjennom å se hvilke kunnskaper som manglet ved hypotesegenereringen kommer gruppen i fellesskap fram til hvilke spesifikke kunnskaper man må innhente, og setter opp innlæringsmål.
- Steg 6: Innhente kunnskap. Hvert gruppemedlem har ansvar for å innhente den kunnskap som hun eller han anser nødvendig for å løse problemstillingen med hjelp av de innlæringsmål og hypoteser som gruppen har skrevet ned. Her må hver og en komme fram til på hvilken måte han eller hun lærer best med de resurser som finns tilgjengelige.
- Steg 7: Problemløsning. Her skal de nye kunnskapene kunne forklare hypotesene som ble generert, og kunne løse problemet ved hjelp av fordypet kunnskap. Det skal også lede til at studentene/ lærerne skal kunne bruke de nye kunnskapene også i lignende situasjoner i en annen sammenheng. De spørsmål som fortsatt er uklare sammenfattes og brukes ved seminar med eventuelt fagfolk som innleder om disse spesifikke temaene (Scherp H. Å., 2003).

Linken fra Scherp og Scherp til lærende organisasjoner kan gå via Pete Senge. I Scherp og Scherps sju steg kan vi finne paralleller til Senge’s fem disipliner. Den første disiplinen, den systemiske tenkningen, kan vi se igjen i det ”andre steget”, der en bruker tid på å identifisere ”problemet”. Her er menneskene i organisasjonen i ferd med å definere sin egen virkelighet, og utvikle sin evne til å frembringe de

resultatene de ønsker. På samme måte kan en i det fjerde steget kjenne igjen at det stimuleres til nye måter å forstå ting på; man setter fri kollektive drømmer og ambisjoner. Dette kan sees i sammenheng med Senges andre disiplin, ”personlig mestring”.

De hevder på basis av denne undersøkelsen at skoleledelse, i likhet med klasseromsledelse må være problembasert. For at dette skal virke er det avgjørende at det legges til rette for regelmessige treffpunkter mellom skoleledere og lærere. Skoleutvikling må i følge Scherp og Scherp utgå fra lærernes kunnskap om hvordan man på best mulig måte bidrar til elevenes læring, samtidig som de tar utgangspunkt i problemene og utfordringene lærerne møter i sin hverdag. Samtidig hevder de at det er avgjørende at lærerne *opplever* at ledelsen har god kjennskap til, og forståelse for skolehverdagen (Scherp & Scherp, 2007).

Som ledere har man også ansvar for å etterstrebe å skape en meningsbærende helhetsidé som skaper kontinuitet. Dette kan man forstå som at virksomheten må ha en felles forståelse av oppdraget, og *hvor* virksomheten ønsker å være på kort og mellomlang sikt. Et annet punkt som er vesentlig for ledere å ta med seg, er at en slik pedagogisk helhetsidé ikke kan implementeres, den må utformes i fellesskap.

Scherp og Scherp bygger sitt syn på skoleledelse på funnene de gjorde i den store svenske lærerundersøkelsen FILL. Samtidig viderefører de Senge’sidélle menneskesyn som forutsetter at alle vil fellesskapets beste, bare lederne lytter til dem og forstår dem.

Med utgangspunkt i disse fire innfallsvinklene ser vi at det har skjedd en forskyvning fra individ til kontekst, hvor kunnskap og kompetanse ikke bare er noe individene bærer med seg, men som er sosialt distribuert og konstruert. Dette har som konsekvens at selve *læringssituasjonen* gis en langt større betydning for hva vi lærer enn det vi tidligere antok.

Hvis skolene skal bevare og utvikle sin kompetanse slik at de holder tritt med samfunnsutviklingen og de nye utfordringene de hele tiden blir stilt overfor, er det vesentlig at de blir i stand til å ta vare på, og utvikle den kompetansen de sitter inne med. Her er det essensielt å aktivisere og engasjere lærergruppa. De står med

begge beina solid plantet i virkeligheten sammen med elevene de skal hjelpe til å vokse og lære.

3.2: Lærende organisasjoner i politiske dokumenter.

I den politiske litteraturen i form av stortingsmeldinger, høringer og kommunale visjoner dukker begrepet lærende organisasjon opp like etter årtusenskiftet. Jeg vil i dette kapitlet presentere noen av de dokumentene som er mest sentrale for denne oppgaven.

3.2.1: Kompetanseberetningene

I 2003 la Utdannings- og forskningsdepartementet frem den første Kompetanseberetningen for Norge (UFD 2003). I den første beretningen var temaene livslang læring og læring i arbeidslivet. En av konklusjonene var at **medarbeiderne i undervisningssektoren hadde noe svakere lærevilkår enn man kunne forvente**. Inntrykket var at skoler i noe mindre grad enn andre virksomheter er lærende organisasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006)

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).

Skolelederne utfordres her til å legge til rette for systematisk erfaringsutveksling og kollegial refleksjon for å sikre at virksomheten blir i stand til å mestre utfordringer som kommer.

I følge kompetanseberetningen fra 2003 kan en lærende organisasjon beskrives med følgende kjennetegn:

- De er lydhøre i forhold til endringer i rammebetingelsene
- Endringer 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 personlighetstype
- 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 (UFD, 2004).

3.2.2: Stortingsmelding 30

Stortingsmelding 30 (2003-2004) vektlegger lærende organisasjoner sterkt, og kommer med noe som ligner mer på en føring enn bare en visjon. En visjon er gjerne definert som "betlehemsstjerna"; noe som befinner seg høyt oppe og langt framme, og som vi skal navigere mot. Jeg leser meldingen som at den uttrykker noe mer enn det, at den kommuniserer klare forventninger til framtidens skole.

... "nøkkelen til å utvikle skolen som lærende organisasjon 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" (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 3.3.1)

Her understrekes også viktigheten av at skolene setter fokus på personalets læring, 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.

Vi ser altså at den politiske litteraturen ikke bare uttaler seg visjonært om hvor de vil skolen skal være i fremtiden, de legger også for dagen sterke meninger om hvordan man skal komme dit ved å fastslå følgende:

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et virkemiddel for å unngå at kompetanse og kompetanseutvikling privatiseres, men heller deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (Stortingsmelding 30, 2003- 2004, kapittel 3.3.3)

En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter (Stortingsmelding 30, 2003- 2004, kapittel 3.3.1).

Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er

kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Stortingsmelding 30, 2003-2004, kapittel 3.3.3).

Når begrepet lærende organisasjoner beskrives som "en visjon og en normativ tilnærming til endringsprosesser i en organisasjon" (Dimmen, 2005, s. 13), forstår jeg det slik at dette er en tolkning av den teoretiske bakgrunnen for konseptet lærende organisasjon. I de politiske dokumentene er begrepet i stor grad operasjonalisert og konkretisert, og vil således ikke falle inn under definisjonen på en visjon.

3.2.3: Tidsbrukutvalget og TALIS

I desember 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet (KD) et utvalg for å vurdere tidsbruken i grunnskolen (1.–10. trinn). Utvalget fikk navnet *Tidsbrukutvalget*.

- God ledelse er den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen. Det gjelder både skoleledelse og klasseledelse. Tidsmessige konsekvenser for lærerne må utredes før reformer vedtas. (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 8)

Kravet om at "tidsmessige konsekvenser for lærerne må utredes før reformer vedtas" kan man tolke som en melding til nasjonal og lokal skoleledelse om at lærernes arbeidstid må skjermes, slik at man sikrer at de har nok tid til å utføre kjerneoppgavene. Rapporten sier også at graden av rapportering og dokumentasjon må begrenses til det som er pålagt nasjonalt. Skoleledere oppfordres til ikke å initiere egne skoleinterne eller kommunale målinger, da det anses som en aktivitet som stjeler tid fra lærernes kjerneoppgaver. For at skolen skal kunne utvikle seg til å bli en lærende organisasjon, er det avgjørende at lærere har nok tid til faglig utvikling og samarbeid, og ikke opplever at tiden deres spises opp av administrative oppgaver.

OECD-studien Teaching and Learning International Survey (TALIS) er en komparativ undersøkelse om forholdene for undervisning og læring. Den gir svar på en rekke spørsmål om holdninger, praksis og erfaringer knyttet til temaene faglig og yrkesmessig utvikling, undervisningspraksis og holdninger til undervisning, skoleleders vurdering og tilbakemelding til lærer, og skoleledelse. Andre sentrale

temaer er skole- og klasseromsklima og lærernes yrkestilfredshet. Norge har sammen med 23 andre land deltatt i undersøkelsen blant lærere og rektorer på ungdomstrinnet.

OECD-studien TALIS 2008 sier blant annet følgende:

- Norske skoleledere gir lærerne lite konkret tilbakemelding på deres undervisningspraksis. Lærerne har stort behov for profesjonell utvikling. Samtidig er norske lærere i særklasse når det gjelder trivsel og tiltro til at de bidrar til elevenes læring med sin undervisning.
- Skoleledelsen er overveiende av administrativ karakter, og norske skoleledere gir lærere mindre vurdering eller konkret tilbakemelding på deres pedagogiske arbeid enn gjennomsnittet i TALIS-landene.
- Flertallet av norske lærere mener at vurdering av lærere har liten innvirkning på måten det undervises på.
- Dårlig utført arbeid synes å bli tolerert i Norge i høyere grad enn i andre land, og en kvalitets- og evalueringskultur med det formål å forbedre resultater er svakere utviklet i Norge.

Undersøkelsen er også klar i sine krav til skolelederne. Skoleledelsen må bli bedre. Lærerne må i mye større grad få tilbakemeldinger og veiledning i den jobben de gjør. Lærernes læring beskrives som avgjørende for elevenes læring, og ansvaret for dette, hviler på skoleledelsen. Man kan også tolke TALIS rapporten slik at norske lærere har et urealistisk bilde av sin egen arbeidsutførelse; de har stort behov for profesjonell utvikling, samtidig som de har sterk tro på kvaliteten i sin egen yrkesutøvelse. Denne typen "overconfidence", ekstrem tro på egen mestring kan antas å føre til at man i for liten grad stiller spørsmål ved sin egen måte å tenke og handle på (Døving, Tobiassen, & Lines, 2007).

Et viktig tema i TALIS har vært å belyse hvilken tilbakemelding og vurdering lærere får på sitt arbeid. Lærere som har fått slik tilbakemelding, anser dette som positivt og som en hjelp til å forbedre sin undervisning. Slike mekanismer henger sammen med utviklingen av en evalueringskultur med formål å forbedre resultater. I Norge synes en slik kultur å være svakere utviklet enn i mange andre land, og dårlig utført arbeid

synes å bli tolerert i urovekkende høy grad.

I denne undersøkelsen kommer det tydelige tilbakemeldinger fra ungdomsskolelærere om at de ønsker tilbakemeldinger på, og vurdering av sitt arbeid. Hvilke grep kan en skoleledelse gjøre dette innenfor dagens rammer for arbeidstid for å få dette til? Et annet sentralt moment er at læreres kompetanseutvikling i stor grad har vært en privat sak, og at det har vært lite innsyn i og drøfting av den enkeltes praksis i klasserommet.

TALIS kommuniserer at noe må gjøres, men i mindre grad hvordan det skal gjøres. Hattiesmetastudie(Hattie, 2009) viser at det er læreren som er den avgjørende faktor for elevens læring, og med dette som utgangspunkt bør det være klart at det er i forhold til lærerne det må gjøres en innsats. Dette vil gjelde både faglig utvikling og tettere intern oppfølging for å fange opp og hjelpe de som ikke fungerer godt nok i jobben.

3.2.4: Stortingsmelding 19(2009-2010), Tid til læring.

Et godt skoletilbud til elevene forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning. Det må utøves tydelig ledelse på alle nivåer, parallelt med god kommunikasjon mellom nivåene for oppgaver som krever felles innsats. Ledelsens beslutninger, på alle nivåer i utdanningssektoren, kan ha avgjørende betydning for effektiv og god utnyttelse av tiden til beste for elevenes læring (St.Meld.19 (2009–2010) kap2).

Meldingen vektlegger også at skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. En skoleleder må være nær kjernefunksjonen i skolen; elevenes læring.

Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring.

Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon,

kunnskap, læring, følelser og praksis. Denne definisjonen av begrepet innebærer at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevgruppene, og at de formelle lederne i kraft av sin posisjon har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser (Møller m.fl 2009 i St.mld 19, 2009-2010).

I følge meldingen viser denne definisjonen at skolen som organisasjon har helt særskilte oppgaver og utfordringer, som må prege hele virksomheten og virksomhetens ledelse på alle nivåer.

Robinson m.fl (Robinson & Thompson, 2008) viser i en bredt anlagt internasjonal studie om sammenhengen mellom ledelse og elevens læringsresultater at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater.

Skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. Dette er nødvendig for å møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn. Rektorer ved utviklingsorienterte skoler holder seg informert om og viser interesse for lærernes arbeid med elevene. De fremmer aktivt lærernes utvikling og forbedringer i deres arbeid. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. Gode skoleeiere er ytterligere en viktig forutsetning for skoleutvikling, og dette innebærer blant annet et ansvar for å utøve god personalpolitikk, basert på god kommunikasjon der alle berørte parter involveres (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I strategien *Kompetanse for utvikling 2005–2008* ble det slått fast at en hovedutfordring for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det, slik at det best mulig fremmer læring for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap.

For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende at skoleledelsen bidrar til å styrke lærernes evne til å evaluere resultatene av sin egen praksis. God anvendelse av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte.

Skoleledere trenger altså analyseferdigheter for at skolene deres skal kunne nyttiggjøre seg informasjonen de får fra det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering til å utvikle elevenes og lærernes læring.

3.2.5: Stolt og unik

I 2007 ga Kommunenes sentralforbund, KS, ut et hefte "Stolt og unik", der de presenterer sin arbeidsgiverstrategi fram mot 2020. I kapitlet "strategiske grep" (**Kommunenes Sentralforbund, 2007, s. 9**) defineres fire sentrale perspektiver på kommunenes oppdrag, organisasjon, medarbeiderrolle og lederskap. Jeg vil kort ta for meg de to punktene som er mest relevante for mitt tema, nemlig "kompetente medarbeidere" og "helhetlig og utfordrende lederskap". I følge denne meldingen er disse to begrepene gjensidig avhengige av hverandre, og hvis vi kobler disse to sammen med dialog med brukerne av kommunale tjenester, får vi fram en dynamisk kjerne som skaper energi og utvikling.

En kompetent medarbeider er en som blant annet er effektiv fordi vedkommende har innflytelse over egen arbeidssituasjon og ikke har behov for å settes i gang og veiledes i detalj (Kommunenes Sentralforbund, 2007). Videre kan medarbeideren også kontinuerlig utnytte sin kompetanse og agere relevant i forhold til nye situasjoner og skiftende arbeidsvilkår. Det fokuseres også på viktigheten av at den enkelte medarbeider må være i stand til, på eget initiativ å finne fram til, og sette i gang samarbeid med andre, samt å besitte, forvalte, utnytte og utvikle sin viten i nært samarbeid med andre. Denne høye graden av selvstendighet krever også at medarbeideren er i stand til å se sin stilling i en større sammenheng, og tenke og handle i organisasjonens interesse. (Kommunenes Sentralforbund, 2007).

Det helhetlige og utfordrende lederskapet handler i hovedsak om å utfordre, stille krav og å støtte. Disse handlingene så sees i sammenheng, lederens oppgave er å skape utrygghet og trygghet samtidig. Tilnærmingen til medarbeiderne må være

individuell, basert på den enkeltes forutsetninger i form av erfaring og kunnskap (Kommunenes Sentralforbund, 2007). Det understrekes også at lederen skal legge til rette for, og stimulere til at medarbeideren kontinuerlig kan utvikle sin kompetanse.

Begrepet *innovasjonsledelse* (Kommunenes Sentralforbund, 2007, s. 19) bringes også på banen i dette dokumentet, som en ny måte å arbeide på, som bedre ivaretar kompleksiteten i lederutfordringene i det offentlige.

Man kan i alle disse dokumentene finne at ansvaret for utviklingen av skolen til å bli en lærende organisasjon plasseres hos skolenes ledelse. I kommuner som er administrativt delt i to nivåer (rådmann/ virksomhet), må dette forankres i begge nivåene. Rådmannsnivået må legge føringene og tilføre ressursene, og skole/ virksomhetsnivået må gjennomføre endringer i sin praksis og organisering som ivaretar og utvikler organisasjonens læring.

3.2.6: Norges beste skole

I følge prosjektet Norges beste skole, skal skoleledelsen styrke arbeidet med læringsmiljø og klasseledelse, hjem- skole samarbeid og grunnleggende ferdigheter. Målet med å fokusere på utvikling av disse områdene er å påvirke elevenes faglige resultater og generelle kompetanse. Det er også uttalt at man skal satse på læreren, styrke resultatoppfølgingen og fokusere innsatsen på prioriterte områder (Drammen Kommune, 2009).

En slik type praksis kan absolutt integreres i lærende organisasjonstenking. Ledelsen arbeider med å styrke elevenes læring gjennom å utvikle og støtte lærerne.

Prosjektbeskrivelsen bruker likevel ikke begrepet lærende organisasjon, men prøver å sette sitt arbeid inn i kommunens overordnede styringsverktøy- "Balansert målstyring".

Etter min vurdering er dette prosjektet et eksempel på en organisasjon som ønsker å drive en praksis som er lærende, og som tilpasser dette til rammene som allerede foreligger, og som er pålagt av det overordnede nivået.

4: Karakteristika ved lærende organisasjoner

Jeg velger å fokusere på fire sentrale hovedperspektiver ved lærende organisasjoner, slik de kommer fram i faglitteratur og politiske dokumenter.

4.1: Organisering av lærende organisasjoner

I Stortingsmelding 30, kap. 3.3.1 fremheves det at lærende organisasjoner trenger en ny måte å organisere seg på, som i større grad enn nå ivaretar behovet for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Likeledes understrekes det at utstrakt bruk av samarbeid er et virkemiddel for å unngå at kompetanse og kompetanseutvikling privatiseres. Dette kan sees i sammenheng med Senge's tredje disiplin, som krever at man gjennom felles drøfting og utprøving kan bygge nye mentale modeller. Den femte disiplin beskriver teamlæring som et kjennetegn på organisasjonslæring; man reflekterer seg fram til ny kunnskap og nye handlemåter som den enkelte ikke ville greie å utvikle alene.

Stortingsmelding 30 beskriver at men i lærende organisasjoner legger til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, utstrakt bruk av samarbeid er et virkemiddel, man skal bruke et mangfold av arbeids- og organiseringsformer.

Kompetanseberetningen fra 2003 beskriver at i en lærende organisasjon pågår det flere utviklingsprosjekter samtidig, ofte delvis overlappende. Dette kan vi kjenne igjen i "redundans" begrepet hos Nonaka og Takeuchi. En overlappende måte å drive utviklingsprosjekter på vil i større grad generere ny kunnskap enn om man organiserer mer strømlinjeformet og spesialisert. Man kan også koble beskrivelsen fra kompetanseberetningen opp mot "ba" begrepet til Nonaka og Konno; den delte felles kontekst som tjener som basis for kunnskapsutvikling.

En gruppe som er sammensatt av mennesker med ulik bakgrunn, kompetanse, alder og erfaring kommer oftere fram til mer kreative løsninger, og ser flere muligheter enn mer heterogent sammensatte grupper. Det blir da viktig å bryte opp inngrodde konstellasjoner i de tilfellene man er ute etter å finne kreative løsninger, eller utvikle ny kunnskap(Kompetanseberetningen2003).

Organisasjonen er fleksibelt organisert med ulike arenaer for hverdagslæring. Dette kan bety at noen ganger samarbeider lærere på trinnet, andre ganger samarbeider de i faggrupper.

Møteledelsesteknikker brukes aktivt for å få fram varierte synspunkter, og for å legge til rette for at ikke bare de mest ordsterke får legge fram sin mening.

4.2: Kultur og verdier i lærende organisasjoner

I Stortingsmelding 30 understrekes viktigheten av at skolene selv utvikler en kultur for kontinuerlig læring og utvikling av medarbeiderne. Samtidig må alle i organisasjonen ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål.

Kultur betones også sterkt i kompetanseberetningen fra 2003: Organisasjonen skal være lydhør i forhold til endringer, endring skal være normaltstanden. Den har toleranse for nye ideer, autonomi hos individene og på kollektivt nivå, i tillegg til tilhørighet og identitet som knytter organisasjonen sammen.

Stortingsmelding 19 ønsker seg skoler som er utprøvende og tar sjanser.

Disse uttalelsene fra politiske dokumenter kan støttes opp med teoriene til Scherp og Scherp som vektlegger kultur, felles verdier og felles forståelse av oppgavene.

4.3: Lærere i lærende organisasjoner

I en lærende organisasjon, samtaler lærerne med elevene om deres læring (Scherp & Scherp, 2007). På samme måte som skoleutviklingen skal ta utgangspunkt i utfordringer lærerne møter i hverdagen, er det avgjørende at lærerne er opptatt av å forstå hvilke utfordringer elevene står overfor i forbindelse med sitt læringsarbeid. Elevene får hjelp til å forstå hvordan de kan lære mer, og utvikle seg faglig og menneskelig (ibid).

Lærerne samarbeider i forskjellige team og grupper (Scherp & Scherp, 2007). Variasjon i gruppesammensetning åpner for møter mellom forskjellige mennesker med forskjellig erfaringsbakgrunn og tenkesett. I disse settingene ligger det til rette

for deling og utvikling av kompetanse. Lærer i en lærende organisasjon har en åpen og undersøkende tilnærming til kolleger og deres synspunkter(ibid).

Lærerne samtaler med foreldrene om elevenes læring, og tar i bruk hjemmene som en ressurs (Harris & Goodall, 2006).

I tabellen på neste side prøver jeg å gi en oversikt over hvilke kjennetegn på lærende organisasjoner jeg har funnet i faglitteratur og i politiske dokumenter. Som det framgår av tabellen er noen av karakteristikkene overlappende, mens andre er unike enten for faglitteraturen eller de politiske dokumentene.

4.4: Ledere i lærende organisasjoner

I lærende organisasjoner stilles det andre krav til ledelse enn i de mer tradisjonelt organiserte hierarkiske. Ledere i lærende organisasjoner må legge til rette for kunnskapsutvikling i det daglige arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dette gjøres blant annet ved fleksibel og variert organisering av samarbeid mellom menneskene i organisasjonen. En viktig lederoppgave er å arbeide for at alle i organisasjonen føler seg forpliktet til å nå felles mål(ibid).

Kunnskapsledelsen bygger på indre motivasjon, praksisfellesskap og nettverk.

Lederne er kompetente og tydelige, har stor toleranse for nye ideer og eksperimenter, og aksepterer en stor grad av autonomi både hos individer og på kollektivt nivå. Som leder er man bevisst på å rekruttere medarbeidere med forskjellig bakgrunn, erfaring og personlighetstype, og man prioriterer å arbeide fram en felles tilhørighet og identitet som knytter organisasjonen sammen (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på dialog, kultur og medvirkning.

Lederne samtaler med lærerne om deres arbeid, og bruker resultater fra kartlegginger og prøver til å hjelpe lærerne til å bedre elevenes resultater og gir lærerne konkrete tilbakemeldinger på deres undervisningspraksis (Mulford, 2003). På

denne måten vil skolelederen styrke lærernes evne til å evaluere resultatene av egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Type litteratur Karakteristika Ved lærende organisasjoner	Politisk litteratur	Faglitteratur
Kunnskapsorganisasjon	x	x
Gjennomsiktighet (aksept for innsyn)		x
Saklighet		x
Ansvarlighet		x
Fleksibelt organisert med ulike arenaer for hverdagslæring.		x
Personalet har behov for mye oppfølging; I form av teoriutvikling, veiledning i praksissituasjonen, og relasjonell oppfølging		x
Man har en læringsfremmende kultur	x	x
Fokus på å ta i bruk taus kunnskap		x
Dialog mellom ledere og lærere/ lærere og lærere er et viktig element i skoleutvikling og læring.	x	x
Grunnleggende antakelser og verdier er gjenstand for drøfting		x
Kunnskapsledelsen bygger på indre motivasjon, praksisfellesskap og nettverk.		x
Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap.	x	x
Lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på dialog, kultur og medvirkning.	x	x
Skolen har felles visjon som sier noe hvordan den ønsker å løse sine oppgaver på mellomlang sikt.		x
Lederne samtaler med lærerne om deres arbeid	x	x
Lederne samtaler med elevene om deres læring	x	x
Skolen har en nysgjerrig og utprøvende arbeidsstil	x	x

5: Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min begrunnelse for valg av forskningsmetode, samt beskrive de valgene jeg har tatt gjennom arbeidet med oppgaven. Jeg fortsetter med en gjennomgang av forarbeidet og begrunner valg av informanter, til slutt følger en redegjørelse for utviklingen av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuer. Hensikten med dette har vært et ønske om å gi en så gjennomsiktig beskrivelse som mulig av det empiriske arbeidet mitt, slik at det skal være mulig for andre å vurdere kvalitet og holdbarhet av det jeg har gjort.

Jeg har hatt et ønske om å finne ut hvordan *Lærende organisasjon* oppleves fra et lærerperspektiv. Mitt mål er å utforske, og prøve å forstå hva lærerne opplever er avgjørende for at de skal kunne utvikle seg, og være lærende medlemmer av en lærende organisasjon.

5.1: Forskningsmetode

Med dette som bakgrunn har det vært naturlig for meg å velge kvalitativ metode for gjennomføring av studien. Mitt ønske om å forsøke å skaffe meg innsikt i, og forståelse for lærernes opplevelse av sin arbeidssituasjon, har gjort dette naturlig. Disse temaene er av menneskelig art; de handler i tillegg til det jeg allerede har nevnt, om relasjoner mellom lærere og ledere. Dette er forhold som jeg mener best kan utforskes ved bruk av kvalitative metoder.

Et kvalitativt gruppeintervju er løst nok i strukturen til at jeg mener jeg har fått fram flere nyanser enn det jeg tror jeg ville ha funnet i svarene på et spørreskjema. Menneskers kunnskap, forståelse, erfaringer og samhandlinger var for meg lettere å belyse gjennom en kvalitativ tilnærming.

5.2: Planlegging og praktisk gjennomføring

Oppgavens empiriske grunnlag har altså vært et kvalitativt materiale innhentet gjennom intervju av målpersoner i grupper.

Intervju med lærerteam har gitt meg informasjon om virkeligheten slik den har fortont seg i min kommune i mars 2011. Jeg har også studertbeskrivelser av

kommunaleføringer for skoleledelse, og sett etter spor av faglitteratur og overordnede politiske dokumenter i disse.

I lesing og tolking av denne oppgaven er det viktig å være klar over at rektorer og mellomledere ikke har kommet til orde i denne sammenhengen. Deres perspektiv og innfallsvinkel er ikke en del av min oppgave.

Kommunen jeg har valgt, er den kommunen der jeg selv arbeider som mellomleder. Dette gjør at jeg har en erfaring og innsikt som kan farge resultatene mine. Jeg har etter beste evne prøvd å være bevisst på dette i drøftingsdelen, og har under enkelte punkter tillatt meg å skrive kommentarer basert på egne erfaringer.

Det har vært viktig for meg å finne skoler der jeg selv ikke hadde yrkesmessige eller sosiale relasjoner til lederteamene eller lærerne, for på den måten å sikre størst mulig grad av forskningsmessig nøytralitet.

Jeg startet med å diskutere framgangsmåten med min virksomhetsleder. Hun hadde i samtale med kommunaldirektøren for oppvekst og utdanning, fått tilbakemelding om at undersøkelser og forskningsarbeider på masternivå ikke trengte godkjenning fra den kommunale toppledelsen. Med dette som utgangspunkt tok jeg selv kontakt med to aktuelle skoler pr. e-post (vedlegg 1) med forespørsel om deltakelse i gruppeintervju. I henvendelsen la jeg vekt på å sikre at deltakerne til intervjuene meldte seg frivillig ved at jeg bad rektorene om å legge dette fram som et tilbud og en mulighet for lærerteamene å delta i. På denne måten prøvde å få til at informantene i større grad var åpne, ærlige og trygge i intervjusituasjonen enn tilfellet ville vært om deres deltakelse var et resultat av et pålegg fra ledelsen.

5.2.3: Bakgrunnsinformasjon

Kommunen har ca 60 000 innbyggere og styres etter en tonivåmodell:

- Rådmannsnivå med rådmann, assisterende rådmann, fem direktører og tre seksjoner.
- Virksomhetsnivå med 39 virksomheter, hvorav 19 skoler.

Kommunen har et skille mellom:

- Basisorganisasjon (rådmann og virksomhetene).
- Fristilte virksomheter (kommunale foretak, aksjeselskaper, interkommunale foretak og stiftelser).

Kommuneorganisasjonens visjon er at vi skal være en organisasjon alle stoler på, med fokus på resultater, åpen kommunikasjon og lagånd. De definerer seg også som en lærende organisasjon, samtidig som de skal være mål- og resultatstyrt. Bruken av ”erfaringslæring som metode” beskrives som et kriterium på at kommunen er en lærende organisasjon (Drammen Kommune- Norges beste skole 2009).

Skole A er en ungdomsskole med ca 450 elever. De har tre storgrupper (parallellklasser) på hvert trinn fra 8- 10. Lærerne er organisert i trinnteam der hvert trinns avdelingsleder er et integrert medlem, og har 20% timeplanfestet undervisning. Lederteamet består av rektor og tre avdelingsledere. En avdelingslederstilling består av 20% undervisning på trinnet og 80% ledelse.

Skole B er en barneskole med ca 450 elever, altså ca 65 elever per trinn. Lærerne er også her organisert i trinnteam. Skolen har et lederteam som består av rektor og to avdelingsledere. En avdelingsleder har ansvar for 1-4 trinn og skolefritidsordningen, den andre avdelingslederen har ansvar for 5-7 trinn i tillegg til at hun har et overordnet ansvar for skolens spesialpedagogiske tiltak.

5.2.4: Valg av forskningsdesign

Jeg velger å bruke kvalitativt forskningsdesign. Johannesen m.fl. presenterer ulike kvalitative forskningsdesign, som for eksempel fenomenologi, grounded theory, etnografi og casedesign (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, 2009). Min problemstilling handler om å undersøke læreres opplevelse av skolelederens praksis og skolens organisering, og i hvilken grad denne praksis og organisering er påvirket av politiske føringer og faglitteratur om emnet lærende organisasjoner.

I følge Yin (2003) i (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2010), er det fem komponenter som er spesielt viktige ved gjennomføring av caseundersøkelser:

- Forskningsspørsmål: Casedesign egner seg best til ”hvordan” og ”hvorfors” spørsmål.
- Teoretiske antakelser: Forskeren gjør seg noen antakelser etter å ha stilt noen grunnleggende spørsmål.

Dette kommer i mitt prosjekt fram gjennom operasjonaliseringen av begrepet lærende organisasjoner med utgangspunkt i politiske dokumenter og faglitteratur.

- Analyseenheter kan være individer eller sosiale settinger.

I mitt tilfelle vil to lærerteam; ett på ungdomsskole A og et annet på barneskole B, være analyseenhetene.

- Den logiske sammenhengen mellom data og antagelsene:

Jeg velger å gjøre en analyse basert på teoretiske antakelser, her igjen operasjonaliseringen av begrepet lærende organisasjoner.

- Kriterium for å tolke funnene: Funnene tolkes opp mot allerede eksisterende teori på området. Det er da viktig å ha en foreløpig teori før selve datainnsamlingen.

5.3: Det kvalitative intervjuet

Kvale og Brinkmann(2010) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, der strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom intervjuer og intervjuobjekter. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp de svar som blir gitt for å utdype og nyansere tilbakemeldingene. Intervjuet bærer mer preg av dialog enn en ren utveksling av spørsmål og svar.(Kvale & Brinkmann, 2010)

I det kvalitative intervjuet velger man vanligvis enten beskrivende spørsmål, fortolkende spørsmål, teoretiske spørsmål, eller en kombinasjon av disse. Målet mitt har vært å få informantene/ intervjuobjektene til å reflektere rundt spørsmålene på en slik måte at det har gitt meg som intervjuer mulighet til å fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives av informantene. Jeg har også vært bevisst på å skille de generelle forskningsspørsmålene fra de mer konkrete spørsmålene som stilles i et intervju. Forskningsspørsmålene mine representerer de mer overordnede forholdene

jeg satt igjen med som problemområder etter å ha arbeidet meg gjennom forprosjektet og satt meg inn i litteraturtilfanget. Intervjuspørsmålene er hovedsakelig utarbeidet med forskningsspørsmålene som utgangspunkt, men under utarbeidelsen av intervjuguiden åpenbarte det seg "huller", slik at jeg måtte gå tilbake og lage flere spørsmål.

En svakhet ved kvalitativ metode er at den lett kan bli subjektiv, og en kan finne akkurat de resultatene en leter etter. Dette har jeg prøvd å forbygge ved en kritisk holdning til seg selv som forsker, og et bredt litteraturtilfang som illustrerer mangfoldet innenfor fagområdet.

5.4: Etiske sider ved det kvalitative forskningsintervjuet.

Ved bruk av kvalitativt intervju som forskningsmetode er det nødvendig å gjøre noen etiske vurderinger før man setter i gang (Kvale & Brinkmann, 2010).

Etiske spørsmål oppstår typisk i intervjuforskning på grunn av det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og respondent, der forskeren som regel er den relativt sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 93). Jeg vil her ta for meg fire etiske hovedutfordringer. I siste del av underkapitlet ser jeg på overlapping mellom etikk og epistemologi.

5.4.1: Informert samtykke

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88).

For mye informasjon gitt på forhånd kan forringe kvaliteten på intervjuet ved at noe av den spontane refleksjonen forsvinner. Samtidig har det vært viktig for meg at deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon til å sette dem i stand til å gi relevante svar. Det kvalitative forskningsintervjuets egenart er også slik at det uansett ikke ville være mulig for deltakerne å være 100 % forberedt på hva som ville komme opp i intervjusituasjonen. Hovedtemaene var gitt, men utviklingen i

oppfølgingsspørsmålene ville i stor grad være avhengige av responsen informantene ga under intervjuet.

Jeg valgte å sende ut skriftlig informasjon på forhånd, og hadde i utgangspunktet også tenkt å sende ut spørsmålene mine. Etter hvert som arbeidet med utforming av intervju-spørsmålene skred fram, ble jeg usikker på om dette var riktig. Det måtte da være mulig å ivareta intervjupersonenes behov for informasjon uten samtidig å ”støpe” intervjuet fast i en form, som jeg ville risikere ved å gi dem alle spørsmålene på forhånd? Jeg endte etter en del kvaler opp med kun å sende intervjupersonene en oversikt over hvilke temaer jeg ønsket å snakke om, og heller la usikkerheten råde, for på denne måten å skape en åpen og mindre fastlåst intervjusituasjon der deltakerne skulle kunne snakke mer fritt.

Informert samtykke betyr også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 89).

Hvordan kan jeg være sikker på at deltakerne faktisk har gitt et informert samtykke? Vet jeg om de innerst inne har lyst til å delta, eller om dette er noe de er pålagt av sin leder? Kan dette ha betydning for hva som kommer fram, eller ikke kommer fram i intervjuet? Deltakerne i mine intervjuer er rekruttert ved at jeg har sendt informasjon til rektor ved mine to utvalgte skoler, og rektor har så presentert denne informasjonen for sine lærerteam og oppfordret folk til å melde seg frivillig. Ut fra dette vil jeg regne med at de som er intervjuet selv har hatt et ønske om å delta, selv om det er slik at i en gruppe kan det være skjeve maktforhold, og noen sterke lederfigurer som tillater seg å snakke på vegne av andre.

På denne måten håpet jeg å skape trygghet både for de som skal intervjues, og for deres ledere.

5.4.2: Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90).

Det ble da viktig for meg å tenke gjennom følgende problemstillinger:

Hvor mye informasjon skulle jeg gi tilbake til skolene? Hvordan kunne jeg sikre anonymitet? Lærerne skal fortsette å arbeide der de er, uten at det de sier i intervjuet skal kunne kobles til dem som enkeltpersoner. Det lå i dette en konflikt mellom etiske krav om fortrolighet og grunnleggende prinsipper for vitenskapelig forskning. Jeg har valgt å gi skolene anonymiserte navn, og har konsekvent ikke brukt navn på intervjupersoner, men det kan komme fram hvilket klassetrinn de jobber på. For å sikre ytterligere anonymitet har jeg prøvd å unngå at intervjuobjektene kjønn kommer fram. Dette har jeg gjort ved å konsekvent bruke "hun" som personlig pronomen når jeg siterer eller refererer til respondentene i analysedelen.

Dette er aspekter som var avklart på forhånd, og som ble gjort kjent for deltakerne. Deltakerne fikk også mulighet til å stå fram hvis de ønsket det, og det i den grad det ble vurdert som uproblematisk for andre deltakere. Det viste seg å ikke være interessant for dem. Min egen bevissthet i forhold til hva jeg spurte om, og hvilke utsagn jeg valgte å følge opp, eller ikkefølge opp var også viktig for å ivareta informantenes integritet. På den ene skolen kjente jeg at det var ting i forholdet mellom lærere og ledelse som kunne være problematiske, men jeg valgte bevisst ikke å gå inn i dette.

5.4.3: Forskerens rolle

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92).

Det vil være sider ved min posisjon som intervjuer som kan ha påvirket hvilke spørsmål jeg valgte å stille, hvilke jeg ikke stilte, og samtidig farge måten jeg spurte på. Jeg intervjuet for eksempel lærere i samme kommune som jeg selv er ansatt i. Jeg sitter også i en mellomlederstilling, og har derfor innblikk i hvilke ledelsesmetoder skolelederne er pålagt å bruke, og hva som er den skoleetatlige toppledelsens hovedfokus. I valget av skoler har jeg derfor vært bevisst på å velge ut de der jeg har liten eller ingen kjennskap til lærerne, og minimalt med kontakt faglig og sosialt med lederteamene.

I følge Kvale og Brinkmann er det forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som vil være den avgjørende faktor, heller enn etiske retningslinjer og teorier. Ved at jeg har vært bevisst på disse forholdene, og brukt dem aktivt og åpent i drøftingsdelen, har min forforståelse vært en av flere drøftingsfaktorer.

Etter som arbeidet med oppgaven utviklet seg, valgte jeg ikke å trekke inn elevperspektivet i teoridel og drøfting. Dette begrunner jeg med at det er for liten del av litteraturen som vektlegger elevenes perspektiv, og at jeg ved å utelate dette forhåpentligvis har greid å unngå at oppgaven min blir faglig skjev, med for stor vektning av enkeltteoretikere, som for eksempel Scherp og Scherp. Jeg ser likevel en stor verdi i at jeg hadde spørsmål som dreide seg om elever med i intervjuguiden. Lærerne ga meg mye informasjon om sine egne arbeidsmåter, opplevelser og følelser gjennom å snakke om hvordan de arbeider med elevene. Dette arbeidet var tydeligvis deres hjerte nærmest, og et felt der de følte seg trygge nok til å prate helt fritt.

5.4.4: Konsekvenser

Mulig skade på deltakerne sett i forhold til de fordeler de kan forvente å oppnå ved å delta i undersøkelsen: Gjennom intervjuundersøkelsen fikk jeg inntrykk av at forholdet mellom skolens ledelse og lærerne var noe anstrengt ved den ene skolen. Det kom ikke fram konkrete kritikkverdige forhold, men var mer et inntrykk av utrygghet og noe misnøye. Jeg var på den ene siden bevisst på å unngå å gå inn i dette i intervjusituasjonen, samtidig har jeg tenkt at dette ikke bare skal "feies under teppet". For å få til dette har jeg i oppgavens oppsummeringsdel hatt fokus på endrings – og utviklingsmuligheter. Rådene jeg kommer med der er også så generelle at de vil kunne gjelde enhver barneskole/ ungdomsskole i kommunen.

Kvasiterapeutiske relasjoner kan noen ganger oppstå mellom intervjuer og gruppedeltakere. Dette er særlig forekommende der man gjør gjentatte intervjuer med fokus på personlige forhold (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette har ikke vært en stor utfordring i min studie, siden jeg ikke kjente noen av informantene fra før, og kun har gjennomført ett intervju med hver gruppe.

5.4.5: Etikk og epistemologi

Fra en epistemologisk synsvinkel har det vært viktig for meg å vurdere om undersøkelsen min kan ha en positiv og utviklende påvirkning i praksisfeltet. Jeg vurderer det slik at mine funn kan være nyttige for alle nivåer i skolen. Lærerne vil kunne kjenne seg igjen i det respondentene sier om behovet for støtte og utfordring, rektorer og mellomledere vil kunne øke sin innsikt i hva lærerne har behov for i sin yrkesutøvelse, og kommunens toppledelse kan lese noe om hvordan lederteamene på skolene best kan organiseres for å kvalitetssikre lærernes arbeid, og støtte dem i deres læring og utvikling.

5.5: Validering

I følge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2010) må validering prege alle fasene i intervjuforskning, fra tematisering til endelig rapportering. Man sparer altså ikke lenger denne delen av arbeidet til den avsluttende rapportskrivningen, men fokuserer på validitet gjennom hele prosessen.

Validitet i intervjuet sikret jeg ved for det første å sjekke at spørsmålene mine var i tråd med problemstillingen. Jeg gikk gjennom alle hovedspørsmålene og forsikret meg om at det jeg faktisk spurte om, kunne gi meg svar som belyste problemstillingen min. Jeg utarbeidet en intervjuguide der jeg grupperte spørsmålene inn i hovedtemaer som dekket inndelingen av oppgaven min (organisering, kultur, lærere, ledere). Jeg hadde også med bolk som dreide seg om elever i lærende organisasjoner. Dette har jeg som tidligere nevnt valgt å utelate som eget tema. For ytterligere å forsikre meg om at spørsmålene dekket temaområdet og kom innom teorifeltet som er dekket i oppgaven, lagde jeg en sistekolonne i intervjueskjemaet der jeg satte inn temaområder jeg ventet at svarene skulle berøre (se vedlegg 2). Dette opplevde jeg som avklarende, og noe som økte min egen trygghet i forhold til å utføre intervjuene.

Under temaet "organisering av lærende organisasjoner" stilte jeg spørsmål som skulle avdekke hvordan skolenes samarbeidstid og lærernes bundne tid var organisert per dags dato. Spørsmål om hva innholdet i denne tiden var, og hvem som hadde bestemt innhold i fellestiden og den bundne tiden ble også tatt opp, samt at lærerne fikk uttale seg om sin egen opplevelse av relevansen av innholdet i

fellestiden. Dette ga meg innsikt i variasjonen i organisering mellom de to skolene. I tillegg til at jeg fikk "ferten av" at stemningen ved de to skolene var noe forskjellig. I ettertid ser jeg at jeg gjerne kunne ha utdypet denne delen, og kanskje tatt med flere spørsmål omkring møteledelse, for på denne måten å få fram hvilket perspektiv lederne har på sitt arbeid. Lar de planene styre, eller tar de utgangspunkt i lærernes hverdag?

"Kultur i lærende organisasjoner" var neste delområde i intervjuene. Vi snakket om skolenes visjoner og om hvordan de var utarbeidet. Det kom fram at begge skolene hadde diskutert sine grunnleggende verdier og antakelser, og at lærerne absolutt hadde et eierforhold til de verdiene som var definert. Et mer følsomt område ble berørt da vi begynte å snakke om innsyn, gjennomsiktighet og lærernes evne til å være løsningsorientert. Dette er et stort problemområde, som vi kunne gått enda dypere inn i; egentlig er det et tema som er stort nok til et eget forskningsarbeid. På dette området kom det igjen fram, for meg uventede forskjeller mellom de to respondentgruppene. Jeg anså disse spørsmålene som relevante under "kultur", med den begrunnelsen at læring og endring forutsetter at man kjenner til organisasjonens grunnverdier, og at man besitter en viss grad av trygghet i sin yrkesutøvelse og sitt samarbeidsmiljø for å være i stand til å lære og til å endre seg.

Temaet "lærere i lærende organisasjoner" handler mye om deres samarbeid, arbeidsstil og evne til refleksjon. Jeg spurte også om deres evne til å se muligheter i stedet for begrensninger i håp om å finne ut om de sitter fast i gamle mønstre med regelstyring, eller om lærergruppene kanskje hadde tilegnet seg en mer postmoderne innstilling til arbeidet sitt med større fokus på problemløsning og samarbeid. På spørsmålene som dreide seg om lærernes forhold til nærmeste leder, kom det fram forhold som jeg i utgangspunktet ikke hadde reflektert så mye over, men som jeg i drøftingsdelen fant svært relevante. Forskjellen mellom det de forskjellige informantgruppene fortalte var påfallende, noe som gjorde at en stor del av drøftingene og oppsummeringene mine dreier seg om forholdet mellom lærer og mellomleder.

I delen av intervjuet som fokuserer på "ledere i en lærende organisasjon", var hensikten min å avdekke ledernes rolle i forhold til kjernevirksomheten i skolen. Spørsmålene dreide seg i hovedsak om på hvilken måte lærerne fikk støtte og

utfordringer fra sine ledere, og om lederne i noen grad snakket direkte med elevene om deres læring. I tillegg prøvde jeg å finne ut noe om ledernes tidsbruk og prioriteringer. Jeg synes jeg fikk fram varierte synspunkter fra begge informantgruppene, og verdifull informasjon til drøftingsdelene av oppgaven. Hvis jeg skal peke på mangler her må det være at jeg kunne ha stilt enda flere spørsmål som gikk enda mer direkte på pedagogisk ledelse. Jeg vurderer det likevel slik at svarene jeg fikk er utfyllende nok til at jeg kan bruke dem.

5.5.1: Objektivitet

Et viktig moment innenfor temaet validitet, er intervjuforskningens krav om objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Kan kunnskap som er produsert ved hjelp av intervju være objektiv? Hvis man definerer objektivitet på en folkelig måte, som det å være fri fra ensidighet, vil intervjuformen kunne falle igjennom, særlig i forhold til kravet om at den som intervjuer skal være nøytral og uhildet. Objektivitetens etiske og moralske krav om at man skal se mennesker som det de er, og la dem tre ærlig fram uten å påtvinge dem egne fordommer, er derimot et krav som en intervjuform vil kunne ivareta. For å sikre dette, har jeg valgt å intervjuere lærerteam på skoler jeg har liten kjennskap til, og der jeg ikke har hatt personlige relasjoner til noen i lederteamene.

Objektivitet kan også være at den som intervjuer, er bevisst på sin egen forforståelse og bruker denne aktivt i analysen av utsagnene som kommer fram i intervjuene. Mitt faglige fortrinn vil gi meg mulighet til å velge spørsmålsstillinger som kan komme som en overraskelse på dem jeg skal intervjuer, derfor sendte jeg dem en oversikt over hovedtemaene i forkant, slik at de til en viss grad kunne være forberedt på temaene. Min utfordring ble da å stille spørsmål på en slik måte at jeg greide å få fram en refleksjon omkring deres egen arbeidshverdag, og unngå at de bare leverte "fasit-svar" fra læreboka. Jeg opplevde å møte to skoler der stemningen, eller kanskje kulturen var svært forskjellig. Lærerne ved skole A framsto som offensive, positive og handlingsorienterte, mens teamet ved skole B opplevdes mer problemorienterte og negative. Dette var mitt subjektive inntrykk etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene. Jeg så imidlertid under arbeidet med analysen at det var omtrent like lett å finne både positive og negative utsagn fra begge teamene.

5.5.2: Reliabilitet i intervjuforskning

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010). I transkripsjonsprosessen bestemte jeg meg for å være så klar som mulig. I de tilfellene opptaket innimellom var uklart, valgte jeg å sette inn en tom parentes i stedet for å gjette eller tolke meg fram til det som ble sagt. Jeg la ikke vekt på forhold som stemmeleie, sukk, pauser og gjentakelser, fordi jeg primært var ute etter å finne innholdet i det som ble formidlet til meg muntlig. Dette gjorde at jeg satt igjen med transkriberte intervjuer med "ren" tekst som det vil være mindre vanskelig å gjenskape i andre, lignende intervjuer med andre lærerteam, enn om jeg hadde brukt mye tid på å skrive ned respondentens sukk, blick og nøling.

Min vurdering var at denne metoden i stor grad kunne ivareta intervjuobjektens integritet. Min hensikt har ikke vært å analysere psykologiske eller bakenforliggende forhold eller motiver. Til det er problemstillingen min for vid, og min kompetanse mangelfull.

5.5.3: Validitet

Validitet defineres i vanlige ordbøker som et utsagns sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser (Kvale & Brinkmann, 2010). I forbindelse med transkripsjon av intervjuene mener jeg at ved å legge vekt på å være så klar som mulig, samtidig som jeg har fokusert på innholdet i det som faktisk ble sagt, har unngått å komme for dypt inn i kvasiterapeutiske forhold som ikke har vært interessante for mitt forskningsprosjekt.

Når man spør hva sannhet er, vektlegger pragmatismen forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. Man kommer fram til gyldig kunnskap når motstridende fortolkninger og handlemuligheter diskuteres og forhandles blant medlemmene i et fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2010).

Begrunnelse erstattes altså med anvendelse. Av dette kan en utlede at jeg ved at jeg har sammenholdt kunnskap fra forskjellige kilder, for eksempel faglitteratur, politisk litteratur med læreres beskrivelser fra praksisfeltet, skal ha hatt en mulighet til å komme fram til noe som kan kalles gyldig kunnskap.

5.5.4: Generaliserbarhet

I positivistiske versjoner av samfunnsforskningen var målet å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle. I følge et motsatt humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 264). Med dette som utgangspunkt har jeg gjort en vurdering av resultatene jeg har funnet for å se på om de kun sier noe om de enkeltskolene der jeg har utført intervjuene, eller om det er mulig å trekke ut kunnskap som kan si noe om flere skoler. Dette forutsetter at jeg først har vurdert at resultatene jeg har kommet fram til er pålitelige og gyldige (valide). Jeg ser det slik at jeg har fått fram en signifikant forskjell mellom barneskolen og ungdomsskolen som er mine informanter, og at det i det minste på kommunalt nivå bør være mulig å trekke ut kunnskap som kan være overførbart til skoler av samme type. Dette skriver jeg mer om i oppsummeringen av oppgaven.

I utgangspunktet var hensikten min kun å legge fram en beskrivelse av hvordan to lærerteam forstår sin virkelighet. Tanken var at en slik type kunnskap kunne være nyttig for skoleledere ved at de fikk innblikk i akkurat dette, og at det kunne være med på å øke skolelederens forståelse av konteksten lærerne arbeider i. Når jeg likevel gjennom prosessen har kommet fram til informasjon og kunnskap som kan være direkte generaliserbar, ser jeg på det på den ene siden som et resultat av at jeg i oppstarten ikke hadde tenkt nok over hva forskjellen i ledelsesressurs og organisering kunne bety for den enkelte skole. På den andre siden tillater jeg meg å være svært fornøyd med at jeg kanskje har tilført praksisfeltet en liten bit ny innsikt.

5.6: Analyse av intervjudata

I dette underkapitlet vil jeg presentere noen verktøy som har vært aktuelle for meg å bruke i analysen og fortolkningen av intervjumaterialet. Jeg vil også drøfte hvilke av disse verktøyene som kan være mest relevante i forhold til undersøkelsen min.

Hvordan kan intervjuene hjelpe meg til å utvide mine kunnskaper om fenomenene jeg undersøker?

Det var flere forskjellige forhold som spilte inn da jeg skulle velge en innfallsvinkel til tolkning av intervjuet materialet. Det første og viktigste var at analyseverktøyet jeg valgte, måtte være det som var best egnet til å belyse problemstillingen min. I tillegg kjente jeg behov for å finne en metode som lå tett opp til mitt eget tenkesett og vitenskapssyn.

Jeg har tidligere definert at jeg ikke ønsket å gå inn i en prosess for å avdekke bakenforliggende forhold eller "ekte" meninger i arbeidet med å analysere intervjuene mine. I forhold til problemstillingen min, syntes det å være mest relevant at jeg holdt meg enten til hermeneutisk tekstanalyse, dekonstruksjon, eller diskursanalyse. Disse metodene har mye til felles ved at de alle tre fokuserer på begrepsinnholdet i det som blir sagt, og har et kritisk, spørrende fokus.

Ved å velge en diskursanalytisk tilnærming til intervjuanalyse har jeg kunnet få fram flere nyanser, og kanskje likevel nærme meg noe av det bakenforliggende, uten at jeg har gått helt inn og definerteller tolket hva den enkelte "egentlig" mener. Mulighetene til å utforske brytninger og forskjellige vinklinger har vært gode og nyttige i en sammenheng der jeg har analysert intervjuene opp mot faglig og politisk litteratur.

Under skriving av teorikapittel og utarbeidelse av intervjuguiden merket jeg at analyseprosessen allerede var i gang. Jeg måtte forsikre meg om at det jeg skulle spørre om i intervjuet, faktisk belyste de forholdene teorikapittelet dreide seg om. I tillegg så jeg at ved å gå gjennom spørsmålene, kategorisere dem og kalkulere hvilke svar jeg kunne regne med å få, ville dette åpenbare eventuelle mangler i spørsmålsstillingene og gi meg mulighet til å supplere med nye spørsmål underveis. Det ville også gi meg trygget for at alle mine teoretiske områder ble berørt i intervjuene.

5.7: Intervjuguide

Jeg har undersøkt to skoler i Drammen kommune, med bakgrunn i deres store kommunale satsning på skole de senere årene. Jeg valgte to forskjellige skoleslag for om mulig å få fram en bredde i tilbakemeldingene. Det er vel en gjengs oppfatning at barneskolene generelt har vært mer opptatt av skoleutvikling enn

ungdomsskolene, som i større grad har videreført den gamle realskoletradisjonen med stor vekt på fag og prestasjoner.

Drammen kommune har innført lederteam i alle sine skoler, og ledere og mellomledere gjennomgår obligatorisk lederopplæring. Hensikten med å intervju grupper av lærere er å prøve å finne ut i hvilken grad skolene i praksis fungerer som lærende organisasjoner, og om ledernes opplæring og kompetanse setter spor i arbeidet med å lede lærere. Hvis jeg hadde intervjuet lederteamene, ville jeg funnet mer ut om deres intensjoner og lederfaglighet. Dette har jeg valgt ikke å fokusere på. Ett lærerteam ved hver av disse to skolene har vært mine informanter gjennom å delta i et gruppeintervju. De har i større grad kunnet si noe om hvordan de faktisk opplever at skolen fungerer i praksis.

Jeg har intervjuet lærere ved en barneskole og en ungdomsskole. Intervjuet har vært av typen semistrukturert. Det har gitt en viss ramme for tema, som hjalp meg som intervjuer å holde tråden. I tillegg ble materialet (de transkriberte intervjuene) noe mer standardisert enn i et ustrukturert intervju, og på den måten lettere å sammenligne og strukturere. Samtidig opplevde jeg det semistrukturerte intervjuet åpent nok til at informantene hadde gode muligheter til å slippe til med sine innspill og nyansere tilbakemeldingene de ga. To gruppeintervjuer har gitt en tilstrekkelig mengde data for meg til å analysere opp mot den utvalgte teorien og de mer overordnede forskningsspørsmålene.

5.8: Intervju

Jeg delte intervjuet inn i fire fokusområder som faller sammen med inndelingen av kapittel 3.3. Spørsmålene er veiledende, men jeg ønsker å gå gjennom alle med begge gruppene. For å beholde en viss grad av åpenhet, legger jeg til rette for å komme med oppfølgingsspørsmål basert på svarene jeg får (vedlegg 2).

6: Drøftingsdel

6.1: Organisering i lærende organisasjoner

Både skole A og skole B har teamorganisering, der lærerne på hvert klassetrinn samarbeider om å dekke de fleste fag, og legge til rette og gjennomføre undervisningen på sitt trinn. Teamene har en fast mengde felles samarbeidstid hver uke; skole A har 1,25 timer, og skole B har 1,75 timer.

Kommunen har også en lederstruktur med rektor og mellomledere (avdelingsledere). En barneskole har vanligvis to avdelingsledere, en for 1- 4 trinn, og en for 5-7 trinn, mens ungdomsskolene har en avdelingsleder for hvert klassetrinn. På skole A har avdelingslederne timeplanfestet undervisningstid, vanligvis ansvar for ett fag i to klasser, mens på skole B ligger det ikke fast undervisningsansvar til mellomlederstillingen.

I Drammen kommune holdes det gjennom prosjektet Norges beste skole, fagnettverk i regning, lesing, IKT og engelsk. Alle skolene deltar i disse nettverkene, hvor fokuset er på kompetanseheving og kompetanseutvikling. Hvert nettverk er delt inn i en gruppe for barneskole og en gruppe for ungdomsskole. Nettverksdeltakerne er forpliktet til å ta med det de lærer tilbake til sin skole og dele det med sine kolleger, slik at praksis på skolen påvirkes. Lærerteamet på skole B opplever at de får faglige utfordringer og utviklingsmuligheter gjennom å delta i disse nettverkene.

Begge skolene binder det normale antall timer til arbeidsplassen. Ingen av dem har gått inn på særordninger med mer bundet tid enn det som er avtalt mellom partene i arbeidslivet. Dette er i følge Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. Kap.3.3.1) en organisering som gjør det vanskelig å dele kunnskap.

Vi har tid, kan du si, men jeg synes vi i alt for liten grad bruker tiden til gode faglige diskusjoner, til å diskutere faget, til at vi kan sette oss ned i fagseksjonene, eller i samarbeidstid og sammen utvikle og diskutere undervisningsopplegg(SkoleA, lærer 4).

Læring på arbeidsplassen synes dermed ikke å være satt i system, selv om det forekommer noe erfaringsdeling innenfor fagseksjonene (Møller & Ottesen, 2010)

Det rapporteres fra begge skolene at de ikke er fornøyde med måten den bundne tiden blir brukt. De mener at for mye tid brukes til informasjon og planlegging, og for lite til diskusjon og evaluering. Praktiske og organisatoriske saker tar mye av fellestiden på teamene. De lager ukeplaner, månedsplaner, ukeprøver, planlegger fellesaktiviteter og fordeler ansvar. På skole B bruker man også bundet fellestid til individuell planlegging når det er mulighet for det. Dette tyder på at de har en relativt lineær praksis. De er flinke til å planlegge, forberede og gjennomføre undervisning, men bruker lite tid og energi på å skifte perspektiv, gå tilbake og evaluere kvaliteten av det de har gjort. Både Senge (Senge, 1990) og Nonaka (Nonaka & Takeuchi, 1995) trekker fram den sirkulære arbeidsmåten som avgjørende for å få til kunnskapsutvikling og læring i en organisasjon. Funnene i rapporten "Underveis, men i ulikt tempo" viser også til at det lille som fins av systematisk faglig refleksjon, foregår i fagteamene (Møller & Ottesen, 2010).

En skoleleder må være nær kjernefunksjonen i skolen; elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2010). På dette området argumenterer Scherp og Scherp for viktigheten av at lederne forstår lærernes virkelighet og de utfordringene de står i til daglig. I tonivåkommuner som den som eier de to skolene jeg ser på, har rektor mange utadrettede, politiske oppgaver, og har i de fleste tilfeller ikke mulighet til å ha inngående kjennskap og nærhet til praksisfeltet. Susan Printy argumenterer for at rektors viktigste oppgave i forhold til elevenes læring, er å kommunisere mål og visjoner til lærerne, og på denne måten ha en indirekte effektinnflytelse.

"Principals can't do it all by themselves. The power is in the teacher to make a difference in that classroom" (Printy, 2004).

Ved skolene jeg studerer, vil det være avdelingsleder som er nærmest lærernes praksis, og som dermed vil være deres naturlige støttespiller og pådriver.

I den same artikkelen viser Printy til at lærerfellesskap som overlates til seg selv *kan* få til utvikling og endringer, men at "the pace of change will be slow" (Printy, 2004). Lærere som regelmessig samarbeider med andre enn de som er på deres faste team utvikler i mye større grad ny kunnskap, og reflekterer mer rundt eget arbeid og elevenes læring. Lederens oppgave blir da å legge til rette for samarbeid på tvers av team og faggrupper. Man kan i tillegg tenke seg at det er viktig å være klar over dette

når nye skoler skal bygges, da de fysiske forholdene ved skolene i noen grad kan være til hinder for utstrakt samarbeid.

Ved skole A har de fått til å parallell- legge undervisningsfrie timer for lærere som har norsk, og for lærere som har matematikk. Dette oppleves som svært verdifull tid, der lærerne har rom, og tar seg tid til å sette fokus på faget sitt, og utvikling av dette. Lærerne som har disse fagene er svært fornøyde med ordningen, og de som har andre store fag, for eksempel engelsk, ytrer et sterkt ønske om å bli inkludert i ordningen. En slik arena er et sted der lærerne kan oppleve en type autonomi de ikke har på de andre fellesarenaene, og som kan være viktig for deres læring og kunnskapsutvikling (Nonaka & Konno, 1998). Dette forumet kan også representere "Ba"; denne delte, felles kontekst som tjener som basis for kunnskapsutvikling (ibid).

Behovet for informasjon ivaretas på ulik måte. Skole B har 20 minutter bundet tid hver tirsdag morgen som er avsatt til informasjon. Man er enige om at det ikke er rom for diskusjoner, og at det ikke fattes vedtak i dette forumet. Skole A har rutiner for å bruke den første delen av fellesmøtene til informasjon, i tillegg til at de er opptatt av at informasjon som ikke er sensitiv alltid legges ut på læringsplattformen, og at lærerne er ansvarlige for selv å tilegne seg denne informasjonen. Å skille ut informasjon som et eget temaområde i fellestiden kan vær med på å bevisstgjøre lærere og ledere på forskjellen mellom dette og temaer som skal drøftes og diskuteres.

Skole A har altså fire forskjellige internt organiserte "møtepunkter" for lærerne; Fellestid, teamtid, fagseksjonsmøter og faglig samarbeid mellom faglærere på trinnet. I tillegg deltar lærere fra alle trinn på nettverkssamlinger innenfor sitt fag ca hver 6. uke i regi av prosjektet Norges beste skole. Denne organiseringen kan ikke kalles fleksibel, slik det forventes at en lærende organisasjon skal organiseres (Kunnskapsdepartementet, 2010), men det er varierte arenaer, der det kreves at den enkelte lærer samarbeider med forskjellige kolleger og ledere. Dette åpner for møte med en bredde og et mangfold av erfaringer, tilbakemeldinger, innspill og tankegods.

På skole A deltar avdelingsleder i teamtid, mens det ikke gjøres på skole B, der de opplever at de i stor grad kan styre denne tiden selv. Scherp og Scherp (Scherp & Scherp, 2007) framhever at en av ledernes viktigste oppgaver er å samtale med lærerne om deres arbeid. Slike samtaler gir lederne innsikt i og forståelse for lærenes

hverdag, og denne innsikten og forståelsen er det som gjør det mulig å utfordre lærerne faglig for å få til utvikling(ibid).

Ja, det praktiske ordner vi sammen, så blir det til at du selv går inn i hula di for å finne ut hvordan du skal legge det fram for klassen

Det kan se ut som lærerne på begge skolene er kommet dit at de kjenner et behov for i større grad å kunne ha en utviklingsfokuset praksis. De formidler at de vil kunne oppnå bedre kvalitet på arbeidet sitt ved å legge større vekt på evaluering av skoletimer og prosjekter sammen med sine kolleger. Dette viser at de er på vei mot dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978). Bevisstheten er der, men det mangler mye i gjennomføringen. Dette gjelder i størst grad skole B, mens skole A, både ved at de har ledere som er nærmere praksis, (de har en fast del av stillingen som undervisning og alltid er til stede i teamtid), og at faglærere har bundet felles tid, har skaffet seg større rom for hverdagslæring og læring gjennom praksis.

Mine egne erfaringer som pp-rådgiver, lærer og skoleleder, er at når man overlater til lærerne å styre tiden sin selv, bruker de i stor grad fellestid til å planlegge undervisning og gjøre praktiske avtaler, og individuell bundet tid til planlegging og tilrettelegging av egen undervisning. Kulturen for utprøving av ny pedagogikk og evaluering av gjennomførte tiltak eksisterer bare unntaksvis på skoler eller i team der det finnes enkeltpersoner som genuint brenner for sitt fagområde.

På skole B holder de på med et stort felles utviklingsprosjekt, en virksomhetsanalyse, der målet blant annet er å komme fram til en felles enighet om identitet, verdier og faglige fokusområder. Prosjektet er stort, og vil gå over flere år, og fellestiden på mandager brukes i størst mulig grad til dette arbeidet. Lærerne jobber i grupper sammen med andre enn dem de vanligvis er på team sammen med, og skolen bruker aktive møteledelsesteknikker. Prosessen drives av lederteamet sammen med en lærer fra hver avdeling, og har støtte fra en ekstern veileder. Dette arbeidet kom i gang etter at skolen scoret lavt på medarbeiderundersøkelsen flere år på rad.

Dette utviklingsprosjektet ivaretar mange av sidene ved lærende organisasjonstenkningen, i særdeleshet måten det er organisert på, og det at man arbeider sammen for å få fram en felles forståelse om hvordan man vil løse sine oppgaver på

kort og mellomlang sikt (Scherp & Scherp, 2007). I tillegg til dette skaper de et felles bilde av fremtiden for skolen (Senge, 1990).

På teamet jeg intervjuet ved skole B har de fordelt ansvaret for undervisningsplanlegging slik at den læreren som har den tyngste kompetansen i faget, planlegger timer i sitt fag for alle tre gruppene på trinnet. Dette gjør at to lærere til enhver tid forholder seg til pedagogiske opplegg de ikke har vært med på å utarbeide selv. Lærerne opplever dette som en effektiv måte å arbeide på, men er enige om at det nok er slik at den som har laget oppleggene har et sterkere eierforhold til dem, og kanskje også får til bedre timer. Dette mener de å kunne kompensere for ved at de tar seg mer tid til felles evaluering i etterkant av at prosjekter og opplegg er gjennomført. Disse erfaringene og diskusjonene vil så kunne være med på å forbedre framtidig arbeid.

Denne kommunen har en organisering der skoleeier har tett kontakt med den enkelte skole og lærer gjennom prosjektet Norges beste skole. I tillegg til at lærerne har faglig kontakt og oppdatering, har også rektorene og lederteamene faste møtepunkter med Utdanningsdirektøren som en del av dette prosjektet.

..gode systemiske forbindelseslinjer er i følge internasjonal reformforskning en avgjørende suksessfaktor i implementeringen av utdanningsreformer (Møller & Ottesen, 2010).

Vi ser altså en kommune der utdanningssektoren "henger sammen", der det er formalisert og regelmessig kontakt mellom de forskjellige nivåene slik forskning viser er nødvendig for å lykkes i reformarbeid.

6.2: Kultur i lærende organisasjoner.

Når vi snakker om en skoles kultur, snakker vi gjerne om det som sitter i veggene; det vi fornemmer, og som ikke nødvendigvis blir uttrykt. Kort sagt kan en ofte ane kulturen når en går inn et sted, selv om ingen sier noe om hvordan fellesskapet fungerer (Dale, Lindvig, & Wærness, 2005).

Et fellestrekk ved mange av definisjonene på en lærende organisasjon, er at de forventes å fungere på en annen måte enn tradisjonelle, lineære organisasjoner. Læringsbegrepet er i fokus, og det er den mellommenneskelige kontekst, kjennetegnet av relasjonstenkning, samarbeid og dialog som skal utvikle organisasjonskulturen (Ligaarden, 2009).

For et par år siden ble A skole av en av dem som jobba her, beskrevet som en vanlig, kjedelig, helt ordinær skole. Etter det så har det skjedd en del ting, både fysisk og på andre måter. Skolen har blitt pussa opp, og Drammen har satt i gang prosjektet Norges Beste skole, så vi har fått en annen type driv her... (Skole A, lærer 1) Ja, så har vi fått ny rektor! (Skole A, lærer 2).

Lærerteamet fra skole A består av en blanding av lærere som har arbeidet på skolen mer enn 10 år, og andre som er mer nytilsatte. De presenterer skolen sin som et sted der det har foregått store endringer de senere årene. Endringene dreier seg om flere forhold. Et av de viktigste kan se ut til å være utviklingen av elevsynet. Et utslag av denne endringen er at mellomlederne bruker mye tid på å gå tidlig inn i elevsaker og jobbe systematisk med dem for på denne måten å redusere behovet for "brannsløkking" og tiltak som krever sanksjoner.

..så når de er her, er de veldig til stede, mye mer enn det de var tidligere (Skole A, lærer 2).

På denne måten får også kontaktlærerne støtte i vanskelig saker. De beskriver seg selv som en inkluderende skole, en skole med "åpne dører", der det skal være lett for elever å få kontakt med lærere og ledelse, og der ledelsen så mye det lar seg gjøre, skal være tilgjengelig for lærerne. Denne praksisen sikrer stor grad av innsyn i skolens og lærernes virksomhet, noe som i følge forskning foretatt i det Israelske forsvaret (Døving, Tobiassen, & Lines, 2007, s. 43) er innsyn og aksept for tilbakemeldinger en faktor som er avgjørende for at læring skal finne sted i en organisasjon (ibid).

Skolen har den samme overordnede visjonen som gjelder for alle skolene i kommunen. Under den står skolens egne fire "slagord", deres egen visjon, som skal være en beskrivelse av skolens identitet. Disse slagordene er nylig utarbeidet og vedtatt av lærerne og ledergruppa i fellesskap. Lærerne legger for dagen et tydelig

eierforhold til disse ordene, men sier at de enda ikke er ferdige med å innarbeide dem i virksomheten. Disse ordene skal prege alt som foregår på denne skolen. Kommunen har altså en overordnet visjon for sine skoler, men overlater til den enkelte skole å utvikle sitt lokale særpreg. Dette tyder på at der eksisterer en viss grad av autonomi også på skolenivå, noe som Kompetanseberetningen (Kunnskapsdepartementet, 2005) definerer som en viktig kulturverdi i lærende organisasjoner.

...vi skal lage en plan for hvem vi er og hva vi skal fokusere på. Vi har vel vært litt flinke til å gjøre MYE, holde på med mange forskjellige ting, og ikke like gode til å være enhetlige og holde oss samlet på ett spor, men nå er det fokus på at vi skal prøve å bli tydeligere (Skole B, lærer 1).

Men det er vel i utgangspunktet personalet som har ønska å ha en felles plattform, for vi har følt at ting har sprikt, og det har vært mye å ta tak i (Skole B, lærer4).

Disse sitatene indikerer at skole B er en organisasjon som er lydhor i forhold til endringer, og at de er på vei til å utvikle en identitet som knytter organisasjonen sammen (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Skole B har også tatt med foreldrerepresentanter i arbeidet med å utforme skolens slagord. I følge Engelsk forskning (Harris & Goodall, 2006) er foreldrenes innflytelse på elevenes læring vanligvis undervurdert, og skolene har mye å vinne på å ta i bruk disse som en ressurs.

Dette arbeidet har vært en del av virksomhetsanalysen og har hatt til hensikt å styrke skolen i alle valgsituasjonene de blir stilt overfor til en hver tid. De har gjennom dette arbeidet kommet fram til hvilke hovedarbeidsmåter de skal satse på, og dette har vært med på å omstrukturere dem fra å være en "kenguru skole" som hopper fra den ene pedagogiske motesaken til den andre, til å bli en skole som vet hva den vil, og hva den skal gjøre.

Når det oppstår vanskelige situasjoner i samarbeidet mellom lærerne virker de i første omgang trygge på hvordan de best skal forholde seg. På skole B har de nedfelt skriftlige teamkontrakter som beskriver regler for samarbeid og hvordan man forholder seg til brudd på disse. Begge skolene har en praksis der det er kollegers

plikt å ta samarbeidsproblemer opp direkte med den det gjelder, og siden melde saken videre til mellomleder hvis problemene forsetter.

Lærerne på skole A mener det er svært viktig at de jobber tett i team, og at man faktisk hjelper hverandre ved å ta opp forhold ved kollegers arbeidsutførelse. De ønsker seg enda mer av dette, med bakgrunn i en oppfatning av at det er lettere for andre å se ens forbedringspotensiale. Uten tilbakemeldinger blir det lite utvikling.

Ved skole B virker det som dette sitter lenger inne, og at lærerne virker mer utrygge på denne siden av arbeidet sitt. De refererer til teamkontrakten og er glade for at de har den, men blir betydelig mer usikre når de konfronteres med spørsmål om hvordan de selv ville reagert hvis en kollega tar opp problematiske sider ved deres egen arbeidsutførelse. Dette er kanskje grunnen til at skolen har sett seg nødt til å utarbeide skriftlige teamkontrakter?

Ved begge skolene rapporteres det i første omgang at det er ledelsen som i stor grad bestemmer innholdet i fellestiden. Etter hvert utdypes det at på skole B brukes 1,75 timer av fellestiden hver uke til å arbeide med virksomhetsanalyse, noe som er satt i gang med utgangspunkt i skolens lave score på medarbeiderundersøkelsen. Dette arbeidet synes lærerne er viktig, og de opplever at det er deres innspill som er tatt på alvor og satt på dagsordenen.

På skole A er innholdet i fellestiden også lagt inn i et årshjul, og mange av sakene kommer opp regelmessig, fordi de dreier seg om faste forhold som gjentar seg hvert år. Det er lagt inn så romslig med tid at lærerne opplever at det er relativt enkelt for dem å få lov til å komme med innspill til viktige temaer som de mener må tas opp, for eksempel nevner de faglige oppdateringer etter at kolleger har vært på kurs eller nettverkssamlinger.

Skole A har med sin organisering av fagseksjoner og fagteam laget arenaer der det ligger til rette for at lærerne skal kunne skape og dele kunnskap. I tillegg er avdelingsleder med i all teamtid, noe som gir han en unik mulighet til å være nær lærerne for slik å kunne utfordre dem faglig og drive pedagogisk ledelse. Disse arenaene kan også være en gylden mulighet til å åpne opp taus kunnskap som finnes i organisasjonen. I følge Nonaka (Nonaka & Konno, 1998) er evnen til å åpne opp

taus kunnskap et sentralt kjennetegn ved en lærende organisasjon, og en vesentlig faktor i den sirkulære arbeidsformen.

Hverdagslæring er også en naturlig del av nettverksorganiseringen gjennom Norges beste skole. Disse fagnettverket har hovedfokus på lærernes praksis og elevenes læring. Denne organiseringen tyder på at skole A er på god vei til å ha en kultur for kontinuerlig læring og utvikling hos medarbeiderne, på linje med forventningene som kommuniseres i Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Ved skole B ligger det også til rette for kunnskapsutvikling og hverdagslæring. Skolen deltar i de kommunale fagnettverkene, og teamene har tid til samarbeid hver uke. Denne skolen har likevel en utfordring når det gjelder bruk av teamtiden. Siden avdelingsleder har ansvar for 3 team, kan hun ikke være til stede i teamtiden annet enn de gangene de har "storteam" med alle lærerne i 5. til 7. klasse, og har på denne måten mindre styring over hva lærerne gjør når de er sammen, og mangler en viktig arena for pedagogisk ledelse. Lærernes egen rapportering tyder på at de bruker det meste av tiden til planlegging, både felles og individuelt, men at de opplever et behov for å flytte fokuset mer over på evaluering og utvikling av arbeidet sitt.

I følge undersøkelsen til Møller og Ottesen synes norsk skole generelt sett å ha en svak tilbakemeldingskultur (Møller & Ottesen, 2010). Man ser tendensen til at resultater fra nasjonale prøver og elevundersøkelser i stor grad brukes til rapportering oppover, og i mindre grad har innflytelse på skolehverdagen (ibid). Det ser ut som det jeg finner i mine to teamintervjuer kan stemme med dette. Det som ser ut til å gjøre en forskjell, er at skole A som har den mest varierte samarbeidsstrukturen, og en større ledelsesressurs i større grad har utviklet en kultur for tilbakemeldinger både mellom nivåer og mellom likeverdige partnere.

Endringsvilje er et sentralt kjennetegn ved en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2004). Endring skal være en normaltilstand, og ikke noe man holder på med i korte perioder, for så å avslutte det (Fullan, 2001).

...jeg synes ikke folk er så trauste og trege her. De fleste er villige til å sette seg inn i det nye, og finne ut hva det er før de bestemmer seg. Det er ikke mange som setter seg ned og sier at "nei det prøvde vi i 1997, og det funka ikke", men det er jo noen såne da (Skole A, lærer 1)

Husker dere da vi prøvde å få til en ny standard for ukeplan? Det var jo ikke lett! Jeg sier ikke at folk ikke er interessert, men det er en del vegring mot det som er nytt, men jeg sier ikke at de sier ” nei dette gidder jeg ikke å se på en gang”, sånn er det ikke(skole A, lærer 2).

Når spørsmålet om lærernes vilje til endring tas opp, mener representantene fra skole A at lærergruppa har en grunnleggende åpen holdning til endringer, og at de aller fleste tar imot nye utfordringer med interesse, selv om det fortsatt er noen få som har en mer stivnet holdning og motsetter seg nye pålegg og initiativer med argumenter om at ”dette har vi prøvd før, og det virker ikke”. Lærerne tilføyer at deres skole er grunnleggende konservativ på en del felt, som for eksempel krav til atferd og høflighet. De argumenterer for at dette er en god ting, både fordi livet på skolen glir på en smidig måte, og at det er godt for elevene å ha tydelige regler, slik at de vet hva som forventes av dem. De mest grunnleggende av reglene er utarbeidet av skole A i samarbeid med barneskolene de rekrutterer elever fra. Dette gir et forutsigbart og helhetlig regelsett fra 1. til og med 10. klasse.

Noen er flinkere enn andre til å henge seg opp i negative ting, og ser alltid problemer i stedet for muligheter og utfordringer, og slik er det nok mange steder.... Jeg vil likevel ikke si at vi er gjennomsyra av negativitet, og jeg vil heller ikke si at vi er gjennomsyra av at ”her bretter vi opp arma, dette løser og dette fikser vi”; en god eller dårlig blanding av alt er det vi er(Skole B, lærer 1).

...det er i hvert fall et genuint ønske, vi ønsker jo alle sammen å strebe etter noe som er bedre.... Det føler jeg at vi gjør(Skole B, lærer 2).

Skole B synes i stor grad å være preget av en sterk profesjonskultur. Lærerne er opptatt av sine kjernefunksjoner, og uttrykker frustrasjon over at de må bruke tid på oppgaver de vurderer å egentlig ikke være en del av jobben deres. På den ene siden er de opptatt av å strekke seg mot det som er bedre, men på den andre siden kommuniserer de direkte og indirekte at egentlig er det de selv som vet hva som er best, og det er de ikke redde for å formidle oppover til sine ledere.

Thomas Nordahl(2009) hevder at det er avgjørende at skolens kultur videreutvikles, og at tiltak forankres i skolen, ellers vil tidligere overbevisninger og praksis raskt reetableres(ibid). Dette igjen ansvarliggjør skoleledelsen. Ingen andre er i posisjon til

å ta ansvar for å drive en utvikling av skolens kultur. På mange måter kan skoler beskrives som fagbyråkratier (Bolman & Deal, 2004). Slike organisasjoner kjennetegnes ved at de enkelte medlemmene besitter høy kompetanse innenfor sitt felt, mens institusjonene som helhet har store problemer med å endre seg. Reformbølger gjør lite inntrykk, og medarbeiderne oppfatter endringer i omgivelsene som irriterende uromomenter som forstyrrer dem i deres arbeid (ibid).

6.3: Lærere i lærende organisasjoner

I dette delkapitlet vil jeg legge fram eksempler på hvordan lærerne på de to skolene beskriver seg selv, og relatere disse beskrivelsene til hva som kjennetegner lærere i lærende organisasjoner.

Lærerne ved skole A har tidligere beskrevet skolen sin som traust og tradisjonsbundet. I en del grunnleggende forhold synes de det er bra at det er orden og struktur hos dem, fordi det skaper trygghet for elevene; de kjenner seg igjen i det, og vet hva som forventes. Dette tyder på at lærerne på skole A har et sterkt fokus på elevene og deres liv, samtidig som det nok også er bra for deres egen arbeidssituasjon at en del ting er gitt, og ikke skal diskuteres til en hver tid.

Som faggruppe beskriver de seg selv som avventende, og sier også at noen er skeptiske, redde for forandringer og vegrer seg mot det som er nytt. Dette balanserer de med å trekke fram at det likevel er en grunnleggende åpen holdning i lærergruppa, og at folk er villige til å sette seg inn i nye ting og finne ut hva det er, før de bestemmer seg for om det er bra eller dårlig.

Lærerne på skole A har i samarbeid med barneskolene som sogner til dem, arbeidet seg fram til enighet om en del grunnleggende atferdsregler for elevene.

Noen lærere har et øye på hver finger og får med seg alt... jeg har ansvar for veiledning av noen av de nyutdannede og jeg skjønner at de ikke alltid greier å få med seg at to stykker har på caps i klasserommet. De har så mange ting de skal passe på, det er ikke det at de ikke vil se det, det er bar veldig mye for dem (Skole A, lærer 1).

Det kommer fram i intervjuet at enhetlig praksis er vanskelig å få til. Samtidig som læreren påpeker dette, kommuniserer hun en toleranse for forskjellighet, og en aksept for at det å være lærer ikke er noe man kan når man kommer ut av lærerskolen, men noe man må tilegne seg gjennom praksisbasert erfaring og samarbeid med kolleger. I følge Fevolden og Lillejord er det fortsatt et problem i en skoleutviklingssammenheng at lærerutdanningen henger etter, og fortsatt befinner seg i den oppfatningen at det er lærernes oppgave å "levere" kunnskap til elevene, og at lærerne har lært det de trenger å kunne før de begynner å undervise (Fevolden & Lillejord, 2005). Gjennom prosjektet Norges beste skole har skoleeier tatt denne utfordringen på alvor, og etablert mentorordninger for nytilsatte og nyutdannede lærere i tillegg til rene faglige nettverk (Drammen Kommune, 2009). Det kan være verdt å merke seg at den lokale lærerhøgskolen ikke er en del av dette arbeidet.

Det er også interessant å høre hvordan lærer 3 formulerer seg; hun sier "jeg *fikk lov til* å legge fram det jeg hadde lært på kurset". Hun kommuniserer et genuint ønske om å dele det hun har lært med kollegene sine, og skolen har tydeligvis ikke noen rutiner som pålegger lærerne å legge fram for fellesskapet det de har lært på kurs. Dette er et eksempel på at hun er drevet av en indre motivasjon, og at hennes ønske om kunnskapsdeling ikke er opprettholdt av ytre forsterkere som belønning eller frykt for sanksjoner. Indre motivasjon er en viktig forutsetning for at læring og utvikling skal kunne finne sted (Scherp & Scherp, 2007). Sett i et motivasjonsteoretisk perspektiv vil det vært en fordel for skolen om de viderefører denne praksisen, og unngår å lage seg systemer og rutiner der de pålegger lærerne å melde tilbake fra kurs og nettverk. På denne måten vil de best kunne opprettholde og styrke lærenes indre motivasjon, og dermed unngå å kvele deres driv og entusiasme (Deci & Ryan, 1990).

Ved begge skolene kommer det fram at lærerne i hovedsak er praksisorienterte, og i liten grad opptatt av pedagogisk teori. De snakker primært med hverandre på teamet når de har utfordringer i jobben sin, og drøfter da metodikk seg i mellom, uten at de i noen særlig grad løfter problemene opp til en overordnet og mer generelt nivå.

Scherp og Scherp viser til tilsvarende funn i sin undersøkelse blant svenske lærere. De er opptatt av praksis og de utfordringene de møter i sitt daglige arbeid (Scherp & Scherp, 2007) og viser liten entusiasme og interesse for å bruke tid på å omforme mål til handlingsplaner (ibid). Nordahl (2007) trekker også fram dette som et særtrekk

ved den norske skolen, og beskriver den som praksisorientert med liten evne til å koble praksis opp mot evalueringsbasert og forskningsbasert kunnskap, og dette har man ikke i stor nok grad har tatt hensyn til ved innføringen av reformer (Nordahl, Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmulighet, 2007). Dette har til dels ført til at mange reformer har fått et preg av å bare skrape i overflaten av det som er skole, mens lærerne har fått lov til å fortsette sin praksis som før (Møller & Ottesen, 2010). Denne sviktende virkelighetsforståelsen viste seg også i innføringen av Kunnskapsløftet. Man brukte ikke nok tid, og gikk ikke grundig nok inn med prosessarbeid før planen skulle tas i bruk i praksis. Dette har i følge Møller og Ottesen ført til at det har vært vanskelig for mange lærere å få et eierforhold også til denne reformen (ibid). Senge (1991), framhever også det vesentlige ved at personalet i skolen trenger mye oppfølging både i form av teoriutvikling, veiledning i praksissituasjonen, og omsorg for at de skal kunne bevege seg i retning av nye mentale modeller og større personlig mestring.

Hvis lærerne fortsatt står igjen med utfordringer etter å ha diskutert med kollegene sine, tar de kontakt videre. Ved skole A er det alltid avdelingsleder som blir involvert, fordi denne er nær lærernes hverdag, kjenner elevene på trinnet, og faktisk har en tidsmessig ledelsesressurs som gir rom for pedagogisk ledelse.

Ved skole B henvender man seg i større grad til ressursteamet eller kolleger man vet har spesiell erfaring eller kompetanse innenfor det aktuelle problemområdet. Dette er en naturlig konsekvens av skolens organisering med avdelingsledere som har ansvar for 3 eller 4 team, og et ressursteam med hovedansvar for elever som har spesialundervisningsressurser i form av tildelte timer samt veiledning innenfor et bredt område.

Denne forskjellige måten å organisere seg på gir en fordel til skole A (ungdomsskole) ved at de har mellomledere som virkelig sitter i en posisjon som er nær, eller til og med i praksisfeltet. Dette gjør at mellomlederne befinner seg i en genuin "mellom barken og veden"- posisjon, der de på den ene siden er en kollega som kjenner elevene og trykket fra kjernevirksomheten (det operative nivået), og i tillegg er nær makta, og har ansvar for å sette i verk tiltak og styre virksomheten (det strategiske nivået). De har altså et bein i hver leir, noe som gir en slik mellomleder en unik

posisjon i forhold til å kunne påvirke lærere og deres læring og praksis (Paulsen, 2008).

Mellomlederne ved skole B mangler i større grad denne muligheten. For det første har de ikke timeplanfestet undervisning, og er på den måten ikke en integrert del av det enkelte team. For det andre leder de såpass mange team at de ikke kommer like nær innpå lærerne og deres yrkesutøvelse, og for det tredje har de opprettet ressursteam som har definert ansvar i forhold til en del faglig utfordringer. I følge Paulsen er det å være både kollega og leder, et unikt utgangspunkt for å kunne være en endringsagent i en skole (Paulsen, 2008). Barneskolene, som har denne mer fragmenterte organiseringen, er i en situasjon der skolens ledelse til en viss grad mister innflytelse på lærernes utvikling og arbeid.

Lærerteamene ved begge skolene ytrer ønske om å ha større fokus på pedagogiske diskusjoner, og evaluering av arbeidet de gjør.

Nå har vi jo denne erfaringsdelingen, og det er fint å få et lite innblikk i hva folk jobber med, men noen ganger synes jeg at jeg sitter igjen med flere spørsmål når vi sluttet enn da vi startet, så er det ikke rom for å diskutere det..... da tenker jeg at det blir litt bortkasta noen ganger...(SkoleB, lærer2).

De forteller om en arbeidssituasjon som er gjennomgående travel, og der de mangler tid til å gå inn i dypere diskusjoner og systematisk refleksjon rundt egen praksis. Det er også her en viss forskjell mellom de to skolene. Ved skole A er teamtiden styrt fellestid med mellomleder til stede, mens ved skole B sier de at teamene selv disponerer denne tiden til det de mener de har behov for å gjøre, og at de til og med bruker den til individuell planlegging når det passer seg sånn. Hovedavtalen mellom arbeidsgiver og arbeidstakerorganisasjonene gir arbeidsgiver styringsrett over lærernes bundne tid. Da kan det kanskje være mulig i enda større grad å ta i bruk denne tiden til evaluering og felles pedagogiske diskusjoner.

Når jeg tar opp spørsmålet om åpenhet i forhold til å ta opp saker som dreier seg om problematiske forhold ved en kollegas arbeidsutførelse, kommer det fram at det er et visst språk mellom rutiner for samarbeid og klima for samarbeid. Den samme skolen som rapporterer at de har utarbeidet teamkontrakter og klare rutiner for hvordan de skal forholde seg hvis det kommer fram forhold som er tvilsomme eller

klanderverdige, er også de som synes det vil være vondt å ta imot slike tilbakemeldinger fra egne kolleger. Døving m. fl trekker i sin artikkel fram forskning som viser til at gjennomsiktighet og åpenhet er en svært viktig læringsfremmende verdi, fordi den antas å redusere tilbøyeligheten til selvbedrag og til å filtrere og fortrenge informasjon som kan virke truende på den enkeltes selvilde (Døving, Tobiassen, & Lines, 2007, s. 43). Ved skole A, der sameksistensen mellom lærere og ledere er tettere, opplever de det som mindre utfordrende å gi eller ta imot kritiske spørsmål rundt egen arbeidsutførelse.

Utsagn fra skole B:

Lærer 3: Vi savner vel en vaktmesterstilling, som det var på skolene en gang i tiden.. som kan gjøre en del praktiske småting som vi må gjøre selv nå. Ta ansvar for ting som skjer i skoletiden.... Vi har mange andre ting vi må ta tak i.Lærer 2: Ja, vi gjør mye mer enn bare det å undervise..

Intervjuer: Ja, det ligger vel en stor jobb i å arbeide med sosialisering og atferdsmessige utfordringer?

Lærer 1: Ja, barneoppdragelse..Lærer 3: Ja, mer og mer det, egentlig.. Vi føler at veldig mye mer blir overlatt til oss, og det forventes at vi skal gjøre det, selv om det i utgangspunktet dreier seg om ting som har med hjemmet å gjøre..

Overraskende nok, ser det ut til at det er lærerne ved skole B som har den smaleste oppfatningen av sin egen yrkesrolle. De er opptatt av fag og undervisning, og bruker en del energi på å irritere seg over alle andre ting de må ta ansvar for. At man skulle ønske seg en kontorfunksjon som sørget for at det var blekk i skriverne, kan være forståelig, men det er overraskende at de i så liten grad ser på arbeid med atferd og sosialisering som en naturlig og integrert del av arbeidet sitt.

Lærenes oppfatning av seg selv som en gruppe som er atskilt fra ledelsen, kan fungere passiviserende og være en brems for utvikling og initiativ.

Hun har jo jobba som vanlig lærer sjøl en gang..... hun veit jo hva det vil si å jobbe på gølvet(skole A, lærer 2).

6.4: Ledere i lærende organisasjoner

Når man intervjuer lærere for å be dem si noe om hvordan de opplever ledelse, er det viktig å være klar over mulighetene og begrensningene som ligger i dette. På den ene siden vil man kunne få tak i hvordan ledelsen ved skolen fungerer i praksis. Hva er det faktisk de opplever, som blir ledet av rektor og mellomleder? På den andre siden mister man en viktig dimensjon ved at rektor og mellomlederes stemmer ikke høres.

Skole A og skole B har ulik ledelsesressurs. Ved skole A, som er ungdomsskole, har man en avdelingsleder per trinn, mens skole B, barneskolen har totalt to avdelingsledere, en for 1-4. trinn og SFO, og en for 5-7. trinn. På begge skolene er det tre storgrupper på hvert trinn. En avdelingsleder ved skole A har da ansvar for ett lærerteam og tre storgrupper med elever, mens en avdelingsleder ved skole B har tre eller fire læreteam+ SFO ansatte, og 9 eller 12 storgrupper med elever. Dette gir et ulikt utgangspunkt for ledelse, noe som kommer fram flere steder i intervjuene mine.

Vi merker at det blir en litt kunstig situasjon når en fra ledelsen kommer... elevene retter seg opp i ryggen og konsentrerer seg, så de ser vel ikke en helt naturlig situasjon.. Hvis vi har perioder med mye leven og dårlig konsentrasjon, vil ikke dette komme fram.... være synlig når vi ber en av dem om å komme i klasserommet... Den timen ledelsen kommer for å observere, skjerper de seg, og ledelsen skjønner ikke hva vi snakker om når vi klager på at det er uro.... Det blir egentlig en litt kunstig situasjon (SkoleB, lærer 1).

Vi er vant til å ha ganske åpne dører her, rektor stikker innom innimellom, elevene reagerer ikke på at ledelsen er innom (skole A, lærer 4)..

Ved skole A opplever lærerne at deres ledere, også rektor, er naturlige og integrerte deltakere i skolens opplæringsmiljø. De er mye til stede i hverdagen, og for deres elever er det ikke spesielt at rektor eller avdelingsleder er innom klasserommet. Dette skaper det Scherp og Scherp etterspør; en nærhet mellom ledelse og lærere og ledelse og elever (Scherp & Scherp, 2007) noe som skal være en avgjørende forutsetning for at læring i organisasjonen finner sted(ibid). Ved skole B er ledelsens tilstedeværelse i opplærings situasjonen naturlig nok mindre. Her melder lærerne at elevene endrer atferd og "retter seg opp i ryggen" hvis en fra ledelsen kommer inn i klasserommet.

Lærer 4: Jeg underviser på andre trinn, og da får jeg noen ganger høre hva som foregår i klassen til andre lærere. Det er ikke alltid det er like hyggelig, det kan være ting som jeg der og da ikke kan begynne å diskutere med elevene og da må jeg gå til min overordnede (Skole A, lærer 4).

En ledergruppe som er nær lærerne er nok også grunnen til at det fra skole A rapporteres om en større grad av trygghet i forhold til å ta opp vanskelige saker. Lærerne bruker lederne sine aktivt for å støtte elever som har utfordringer, og for å finne ut av for eksempel urettferdighet som elever rapporterer om fra klasserommene.

Ved skole B er lærerne og teamene i større grad overlatt til seg selv, og de rapporterer en større grad av utrygghet i forhold til jobbutførelse, og mulighet til å ta opp saker som dreier seg om dette, med kolleger. Selv om de har teamkontrakter og klare rutiner for hva de skal gjøre, ser det ikke ut til å kompensere for nærværet av leder.

En studie av svenske sykepleiere viser at veiledning kan ha en positiv effekt på sykepleiere som blir veiledet som gruppe. Effekten kommer i form av større grad av tillit og bedre samarbeid. I sitt arbeid viser forskerne at den viktigste forutsetningen for profesjonell vekst er å få bekreftelse. Slik bekreftelse fører til en vekstprosess for profesjonelle identitet, for selvtillit og for egenkunnskap (Skålid, 2010).

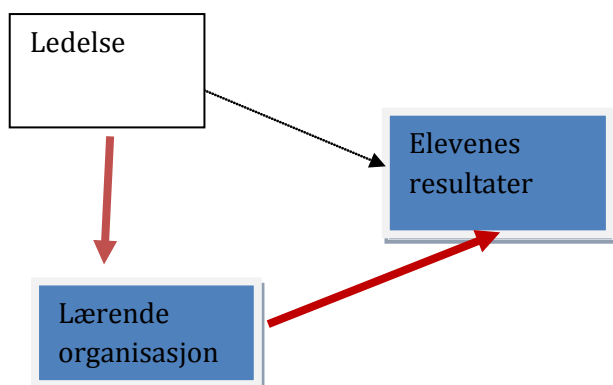
Jeg ser på dette som en parallell til det tette teamsamarbeidet som foregår i ungdomsskolene i denne kommunen, der mellomleder er en integrert teamdeltaker, og har pedagogisk veiledning og ledelse som en del av sin yrkesrolle og stillingsbeskrivelse. En mellomleder i denne posisjonen vil kunne gi lærerne nødvendig bekreftelse, og samtidig trigge og stimulere medarbeiderne til å lære, og utvikle ny kompetanse.

Som deltaker i lærerteamet blir mellomlederen en del av et fellesskap som deler ansvar for elevgruppen og felles ressurser. Dette vil være en styrke i forhold til å kunne drive utviklings og endringsarbeid. Lederen er nær nok til å virkelig kunne forstå lærernes utfordringer i deres daglige arbeid (Scherp & Scherp, 2007), og til å

ivareta sin lederagenda, som i følge Hargreaves og Shirley er en endringsagenda, en agenda for utvikling(Hargreaves & Shirley, 2009, s. 95).

I artikkelen Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming(2007), viser Døving m.fl. til Pak og Snell(2003) som argumenterer for at systematisk styring av læringsprosessene i en organisasjon i noen grad kan harmoneres med naturlig læring i praksisfellesskap, blant annet gjennom påvirkning av organisasjonsstruktur, aktiviteter og tilgjengelighet av informasjon. Wenger(1998) er derimot sterkt kritisk til en slik innfallsvinkel, og advarer ledere mot å tukle med den selvorganiserte driven en finner i praksisfellesskap som er overlatt til seg selv. Virkeligheten i norsk skole er nok nærmere Pak og Snell, enn Wenger. Skolene er en integrert del av et kommunalt system der politikere og byråkrati ønsker innflytelse og påvirkning både når det gjelder mål for den enkelte virksomhet, samt disponering av økonomiske ressurser.

I skoler der nærheten mellom ledelse og lærere er mangelfull eller fraværende, og pedagogisk ledelse og veiledning i liten grad prioriteres, vil ledelsens muligheter til å påvirke elevenes læringsresultater være små (Mulford, 2003)



Ledelsens påvirkningsmulighet i forhold til elevenes læringsresultater ligger i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon, og ta ansvar for at lærerne reflekterer rundt, og lærer gjennom egen praksis. Verdens største studie som ser på hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevenestøtter også opp om dette (Hattie, 2009). Den viser til at det er kvaliteten på læreren som har størst betydning for elevenes oppnådde resultater(ibid).

Når man ser på læreres evne til å prestere og håndtere stress, er dette i stor grad avhengig av egen virkelighetsoppfatning. En lærer som objektivt sett har god kompetanse, men selv har lave forventninger til å lykkes, vil oppnå lavere grad av jobbtilfredshet og mestring enn en som objektivt sett har mindre kompetanse, men større mestringstro. Har man en leder som er nær nok til å kunne gi anerkjennelse og begrunnet, informert ros, vil det være mulig å styrke både mestringstro og jobbtilfredshet (Overland, 2009). Hvis lederen er for langt unna, og gir ros som blir ukritisk og for generell, vil dette kunne ha negativ innvirkning (ibid).

Ved begge skolene er lederne aktive i elev- og foreldresaker som innebærer større utfordringer enn det som er vanlig. Fra skole B meldes det at rektor er rask til å ta tak i denne type saker, og følger dem opp tett. Et åpent og ansvarlig samarbeid mellom skole, hjem og nærmiljø beskrives av Hargreaves og Shirley som ett av kjennetegnene på den "Fjerde vei" til skoleutvikling (Hargreaves & Shirley, 2009). Vektleggingen av skolen som en integrert del av lokalsamfunnet finner vi også hos Mulford (Mulford, 2003).

Lærerne ved begge skolene har en oppfatning av at lederne deres bruker mye tid på å følge opp administrative oppgaver og systemer. Fra teamet på skole B legges det fram sympati for ledernes store arbeidsbyrde og krevende hverdag. Lærerne der har et ønske om større grad nærvær fra lederne, men de ytrer forståelse for at det ikke er lett å få til, ut fra arbeidsbyrden lederne deres har.

Under intervjuet med lærerteamet ved skole A, var avdelingsleder til stede da dette spørsmålet kom opp, og korrigerer lærernes oppfatning med at det nok er elevene hun bruker mest tid på, siden hun underviser ett fag i to grupper, og i tillegg er inne og følger opp atferdsmessige og sosiale utfordringer på hele trinnet.

Skole A har flere, og varierte arenaer for ledelse. Lærerne har mellomleder som en del av sitt faste trinnteam, skolen har fellestid for alle pedagogisk ansatte, de har fagteam på tvers av trinn, som samkjører og videreutvikler undervisningen på hele skolen. Organiseringen ved skole B er noe annerledes, men ved begge skolene er ledelse distribuert. Dette er i følge Hargreaves og Fink en bærekraftig måte å drive lederskap på (Hargreaves & Fink, Sustainable Leadership, 2006), og en lederskapsmodell som kjennetegner en lærende organisasjon. Mulford (Mulford, 2003) utfordrer også organiseringen av nåtidens skole ved å peke på at en lærers

karrierestige har svært få trinn. Han viser til Roland Barth (Barth, 2004, s. 115) som hevder at en vil kunne utløse et lederpotensiale hos flere lærere ved å utvikle nye typer lærerstillinger, som for eksempel teamleder, mesterlærer, forskerlærer (ibid).

Den relativt nye organiseringen med rektor og mellomledere, som begge skolene har, kan være god en mulighet til å utøve et lærende lederskap i skolene. Rektor vil kunne bekle den politiske delen av lederrollen i tillegg til sentrale deler av administrator- og personallederrollen. Mellomlederne vil ha sine naturlige områder innenfor undervisningsledelse og utviklingsledelse i tillegg til deler av administrator- og personallederrollen (Aasen, Skoleledelse, et utdanningspolitisk perspektiv, 2006).

Nye institusjonelle elementer er lagt til over år, og strukturen er gradvis endret. På sikt har dette ført til endringer i relasjonene mellom ledere og lærere. Det nye har "spist" seg inn i institusjonens gamle kjerne og til dels fortrent de gamle kollegarelasjonene mellom rektor og lærere. (Møller & Ottesen, 2010)

"Det nye", som Møller nevner er for det første, omdefineringen av rektorrollen. Fra å være "den freste blant likemenn" som lojalt fulgte opp flertallsvedtak fra lærerråd, til å bli en "sjef" med markert styringsrett i forhold til skolen og de ansatte. Det er en del år siden denne endringen ble innført, men for en del lærere har det vært vanskelig å akseptere, og de opplever denne endringen som et overgrep mot deres autonomi (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). For det andre er åpningen av klasserommene og etablering av forpliktende teamsamarbeid mellom lærere en dramatisk endring. Disse grepene har lagt til rette for at ledelse endelig kan foregå i skolen. Den Australiske LOLSO (Leadership for Organisational Learning and Student Outcome) undersøkelsen trekker fram at skoler kan ta skade av ledere som er for karismatiske, da de kan skape fremmedgjøring og forstyrre lærernes fokus på undervisning og læring. Skolens ledelse kan ha positiv innvirkning på elevenes læring ved å delta i kjernevirksomheten, og støtte og veilede lærerne (Mulford, 2003).

Ved skole B er de i gang med et stort utviklingsarbeid som skal strekke seg over flere år. De arbeider med virksomhetsanalyse, og ett av hovedmålene er å utvikle en felles identitet som skole. De har definert tre slagord som skal være synlige i alle sammenhenger, og inkorporeres i skolens logo. I tillegg arbeider de med å rydde seg vei i skogen av metoder og arbeidsmåter, og bestemme seg for å satse på noen få, og øke intern kompetanse i bruk av disse. I deler av dette arbeidet brukes eksterne

konsulenter, og foreldrerepresentanter deltar også i de delene der det er relevant. Arbeidet er initiert av ledelsen sammen med skoleeier som en konsekvens av at skolen har scoret lavere enn forventet på medarbeiderundersøkelser.

Skole A har også hatt en prosess for å komme fram til enighet om skolens grunnleggende verdier. De har ikke hatt behov for å gå like grundig til verks som skole B, men har gjort et grundig arbeid som har involvert skolens personale og ledelse. Disse felles verdiene, er i følge Mulford skolens kulturelle lim, og en faktor som er avgjørende for at de skal kunne utvikle kulturelt og metodisk mangfold og "myndighet" (empowerment) (Mulford, 2003).

I disse prosessene arbeider skolene med å bringe sine mentale modeller til overflaten for å teste dem ut (Senge, 1990), de diskuterer grunnleggende antakelser, og arbeider seg fram til en felles forståelse for oppdraget (Scherp & Scherp, 2007).

Lederne ved begge skolene og ledelsen på kommunalt nivå er opptatt av kompetanseutvikling hos lærerne. I forhold til grunnleggende ferdigheter er dette satt i system, slik at alle skoler deltar i kommunale nettverk for kompetanseheving og kompetansedeling. I følge Døving m.fl (2007) vil topplederne gjennom sin synlighet i organisasjonen bidra til å utvikle en kultur som verdsetter læring. Kanskje dette etter hvert kan være med på å påvirke lærerne til å bli mer opptatt av sin egen læring

6.5: Skolen som lærende organisasjon; hvordan ser det ut i skole A og skole B?

Har så faglitteratur og politiske føringer gjennom stortingsmeldinger og rapporter hatt noen innvirkning på praksis i skolen?

Det kommer fram at skolene til en viss grad er endret i retning av å bli mer lærende. Det som er interessant, er at skole A, ungdomsskolen peker seg ut som den som har kommet lengst på dette området. De har en ledelsesstruktur som gjør det mulig for mellomlederne å være tett på lærerne og utfordre og støtte dem i deres daglige arbeid med elevenes læring. Mellomlederen i ungdomsskolen er et teammedlem, ved at hun har 20% undervisningsplikt på trinnet, og i tillegg til dette en leder. Et annet forhold er at de har organisert lærersamarbeidet på en mer variert måte med både samarbeid i trinnteam og i fagteam på tvers av trinnene. Dette gjør at lærerne har en arena (trinnteamet) der de kan samarbeide om daglige utfordringer og tilrettelegging/

evaluering av faglig og sosial læring blant elevene, og en annen arena (fagteam) der de kan utvikle og kvalitetssikre arbeidet med det enkelte faget.

Skole B (barneskolen) er også på vei til å bli en mer lærende organisasjon enn de var tidligere, men har en lenger vei å gå. Den største forskjellen i forhold til ungdomsskolen er at de har en betydelig lavere ledelsesressurs, og at selv om mellomleder befinner seg nær praksisfeltet, er hun ikke en naturlig og integrert del av det, slik en mellomleder på ungdomstrinnet er det. Barneskolen kan selvfølgelig arbeide for å prioritere mer midler til ledelse, men de kan kanskje også tenke at det kan organisere ledelsesressursene de har på en annen måte, slik at ledelsen i større grad blir en integrert del av lærerteamene. Dette vil kunne gi lederne en større påvirkningskraft ved at de bedre får mulighet til å støtte og utfordre læreren og ved at de er til stede i teamsamarbeidet og kan ta ubehagelige diskusjoner og spørsmål med en gang de dukker opp, og dermed forhindre at de vokser seg store og forsurer miljøet på skolen.

Skolekultur er noe uutalt, noe som sitter i veggene, en stemning. Min personlige opplevelse av skole A og skole B, var at de var forskjellige, også kultur- og "klimamessig". Ved skole B uttalte lærerne en aksept for at det var personer i personalgruppa som ikke gikk godt sammen. Lærerne la også for dagen en viss utrygghet i forhold til å bli utfordret på egen yrkesutførelse. Disse to forholdene velger jeg å se i sammenheng med at de som faggruppe er litt for mye overlatt til seg selv. Det virker som de mangler den tryggheten det gir å ha en leder som er nær dem i hverdagen, og som ser hvem de er og hva de gjør, og støtter og utfordrer.

Ved skole A satt det noe annet i veggene. Lærerteamet kommuniserte en stor grad av felles identitet og eierskap til skolekulturen, samtidig som de ga uttrykk for trygghet i sine kollegiale relasjoner, og i forhold til ledelsen.

I faglitteraturen og i de politiske dokumentene legges det vekt på at lærernes læring er det som kan utvikle skolen, og ha positiv innvirkning på elevenes læring. Begge skolene jeg undersøkte er med i kommunale nettverk innenfor grunnleggende ferdigheter. Lærerne møtes regelmessig i løpet av året i den kommunale prosjektbasen for å motta faglig påfyll og veiledning som er praksisrelatert og relevant i forhold til den jobben akkurat de skal gjøre. Lærerne ved skole B opplevde i stor grad at de fikk faglige utfordringer og påfyll ved å delta i nettverkene, mens de i

mindre grad opplevde at deres nærmeste leder utfordret dem faglig. Dette ser jeg som en naturlig konsekvens av at deres nærmeste leder ikke er en del av teamene deres; det gjør at det ikke er like lett å følge opp og utfordre faglig. Lærerne ved skole A, som har sin leder som teammedlem opplevde i større grad at ledelsen utfordret dem faglig i det daglige arbeidet. I tillegg til at de deltar i de kommunale nettverkene har de også regelmessige interne faglige påfyll, enten fra eksterne krefter eller fra egne lærere som har spesiell kompetanse som andre kan dra nytte av.

Det kommunale systemet som er opprettet gjennom prosjektbasen er et svært verdifullt bidrag til å styrke lærernes læring. De arbeider systematisk, og opprettholder kontinuitet ved at lærerne har faste møtepunkter gjennom året, der de kan bringe inn utfordringer, og ta med seg inspirasjon og ny kompetanse tilbake til sine team og skoler.

I Kommunenes Sentralforbunds visjon fram mot 2020 "Stolt og unik" vektlegges det helhetlige og utfordrende lederskapet, der lederen skal skape både trygghet og utrygghet ved å støtte og utfordre medarbeiderne. Dette er særlig framtrædende ved måten skole B er organisert og ledet på. Andre forhold som vektlegges i "Stolt og unik" er for eksempel kompetente medarbeider. Dette utdypes med en beskrivelse av den kompetente medarbeider som en som har relevant kompetanse, leder seg selv, tar initiativ og tilpasser seg skiftende arbeidsforhold.

Medarbeiderne ved skole A og skole B arbeider i en organisasjon som tar deres behov for læring og kompetanseutvikling på alvor, og har lagt til rette for at dette utvikles systematisk. De andre sidene ved den kompetente medarbeider, som selvledelse og tilpasningsdyktighet har jeg ikke tatt for meg i intervjuene, noe som kan være en svakhet, siden mer informasjon om akkurat dette kanskje kunne ha fått fram flere nyanser, og muligvis også flere forskjeller mellom de to skolene.

7 år er gått siden Stortingsmelding 30 og den første kompetanseberetningen. Endringene i praksisfeltet kommer til syne ved at ledelsesstrukturen i skolesektoren i mange kommuner er endret. Skolene har i disse kommunene gått bort fra den tradisjonelle rektor/inspektør-organiseringen, og erstattet den med rektor/avdelingslederorganisering der skolen styres av et lederteam med avdelingsledere som er en integrert del av praksisfeltet samtidig som de har lederansvar og personalansvar. Dette har lagt til rette for en mye større grad av kontakt mellom

lærere og ledelse, og dermed gitt lederne betraktelig mye større mulighet til faktisk å påvirke arbeidet i de enkelte klasserom, og i forhold til enkeltelever.

En annen viktig endring som har kommet i etterkant av disse meldingene, er fokuset på vurdering. Elevene har nå krav på informasjon om kriterier for måloppnåelse innen de forskjellige arbeidsområdene. De kan forvente undervisvurdering med framovermeldinger som sier noe om hva de kan gjøre for å oppnå enda bedre resultater. Arbeidet med å definere kriterier for måloppnåelse har vært lokalt forankret, og har på denne måten ansvarliggjort den enkelte lærer på en måte sentralt utarbeidete kriterier aldri ville kunne gjøre. Lærerne har gjennom utarbeidelsesprosessene fått et eierskap til kriteriene, noe som har gjort det lettere for dem å bruke dem riktig.

To skoler i Drammen; en barneskole og en ungdomsskole undersøkes i den hensikt å se etter praksis som er i tråd med teoriene om lærende organisasjoner, med fokus rettet mot ledelse og lærernes læring.

Ledelse: Lederteamet ved skole A består av rektor og tre avdelingsledere, en for hvert trinn (8-10). Avdelingslederne underviser 20% på sitt trinn, og er faste medlemmer av trinnteam og ett fagteam. Ved skole B består lederteamet av rektor og to avdelingsledere. Avdelingslederne har ikke fast undervisning lagt til sin stilling, fordi de har en større arbeidsbyrde som ledere, i og med at de har ansvar for tre eller fire trinnteam hver, i tillegg til SFO. Dette gir de to skolene et forskjellig utgangspunkt for å arbeide med pedagogisk ledelse, og for å støtte og utfordre lærerne i deres arbeid.

Alle lederteamene gjennomgått kommunens interne program for lederopplæring, og deltar i ledernetverk i regi av Norges beste skole- prosjektet, i tillegg til at de deltar i kompetanseheving sammen med alle kommunens virksomhetsledere og mellomledere. Dette gir lederne samme mulighet som lærere til å oppleve kompetanseheving og kompetansedeling i møte med mennesker de til daglig ikke samarbeider med.

Jeg hadde forventet å finne en viss forskjell mellom barneskole og ungdomsskole da jeg gikk i gang med dette arbeidet. Mine forventninger gikk på den ene siden i retning

av at barneskolene hadde lange tradisjoner for å drive lokale utviklingsarbeider, og at det ville være mulig å finne spor av en type entusiasme og positivitet i forhold til utvikling og endring. På den andre siden hadde jeg mine fordommer mot barneskole, basert på erfaringer med egne barn, om at de nok ikke kom til å være særlig opptatt av fag, læring og resultater, men ha større fokus på trivsel og mestring. Dette viste seg ikke å stemme i særlig grad. Ungdomsskolelærerne var i stor grad opptatt av elevenes sosiale læring og mestringsopplevelser, og barneskolelærerne opplevde jeg som svært fag- og resultatfokuserete.

Det viste seg at den mest tydelige forskjellen mellom de to skolene faktisk var graden av nærhet mellom lærere og mellomledere. I ungdomsskolen er organiseringen slik at lederne er tett på lærernes hverdag og deler en del av deres oppgaver. En mellomleder i ungdomsskolen skal selv ut i sitt klasserom og kommunisere mål for timene, og bruke vurderingskriteriene som fagteamet har utarbeidet, og har på denne måten en unik mulighet til å kjenne på, og vurdere hva som fungerer og hva som ikke fungerer. I tillegg gjør denne organiseringen mellomlederen til en kollega av lærerne, en likeverdig, men likevel ikke helt likeverdig teamdeltaker, som har mulighet til å utfordre lærerne på en helt annen måte enn en leder som ikke har undervisningsansvar. En mellomleder som underviser kan si til sine lærere: "Jo, det fungerer faktisk. I mine timer gjør jeg sånn og slik". Den muligheten får aldri en leder som ikke er en del av et lærerteam.

7: Konklusjon

I dette kapitlet oppsummeres hovedfunnene i undersøkelsen. Videre legger jeg fram konkrete forslag til styrking av arbeidet med å gjøre skolene til lærende organisasjoner.

7.1: Sammendrag

Denne kvalitative studien er et forsøk på å finne tegn på lærende organisasjonspraksis i to tilfeldig valgte skoler; en barneskole og en ungdomsskole. Gjennom empirien, gruppeintervju med to lærerteam, fikk jeg innblikk i hvordan de fra hvert sitt ståsted, henholdsvis i barneskole og ungdomsskole opplevde sin arbeidssituasjon.

I studien av temaet *lærende organisasjoner* har jeg sett på fire sentrale, praksisnære forhold (organisering, kultur, lærere og ledere) og drøftet dem opp mot faglitteratur og politiske dokumenter. De viktigste funnene i denne oppgaven mener jeg er forholdene som er avgjørende for at skolene skal kunne være lærende organisasjoner.

Organisering av lærende organisasjoner: Både faglitteraturen, representert ved Scherp og Scherp, Senge, Nonaka m.fl. samt S. Printy understreker viktigheten av at lærende organisasjoner organiserer seg på en slik måte at organisasjonsmedlemmene opplever å samarbeide i varierte settinger med forskjellige mennesker, fordi dette gir mer læring og utvikling enn om samarbeidet foregår kun innenfor faste rammer med de samme menneskene hele tiden. De politiske dokumentene sier ikke så mye om akkurat dette, men jeg kan finne at de etterspør fleksible og varierte arenaer for samhandling. Samarbeidsarenaene ved skole A er varierte, men ikke svært fleksible; dette kan skyldes skolens ståsted i skjæringspunktet mellom lærende organisasjon og plan- og målstyrt kommunal virksomhet. Ved skole B er variasjonen i samarbeidsarenaer noe mindre. Skolen utfordres også i Stortingsmelding 30 i forhold til organisering av lærersamarbeid, der det framheves at dagens arbeidstidsordning for lærere er til hinder for kunnskapsdeling.

Kultur i lærende organisasjoner: I begge skolene jeg har undersøkt, har de diskutert grunnleggende antakelser og verdier. Dette er et viktig utgangspunkt for organisasjonsutvikling og læring, og en prosess som må foregå kontinuerlig, ved at

man regelmessig tar fram disse verdiene, ser på dem og tilpasser dem. Skole A hadde en mer utviklet kultur for tilbakemelding mellom ledere og lærere enn skole B. Dette mener jeg skyldes forskjellen i ledelsesressurs, og organisering av denne. Når det gjelder områder som kultur for endring, kunnskapsutvikling og hverdagslæring, er en del av dette ivare tatt på begge skolene ved at de deltar i sentrale kommunale nettverk for kompetanseutvikling. Skole A står likevel sterkere også innen disse områdene fordi de for det første har mellomleder som integrert medlem av lærerteamene, og fordi de har faste fagteam der lærere samarbeider på tvers av trinnene.

I lærende organisasjoner kjennetegnes lærerne ved at de har evne til å evaluere sin egen praksis. Begge lærerteamene melder at de bruker mye tid til planlegging og forarbeid, og mindre tid til evaluering og drøfting av praksis. Jeg tror ikke noen av dem mangler evne til å evaluere praksis, men de har nok i minste laget med tid, og da blir det gjerne slik at forberedelsene prioriteres ut fra et reelt behov for å mestre klasseromssituasjonen til en hver tid.

Ledere i lærende organisasjoner: En leder i en lærende organisasjon har flere viktige oppgaver. Den ene er å kommunisere langsiktige mål og verdier (toppleder), den andre er å støtte og utfordre lærerne i deres arbeid. Scherp og Scherp og Paulsen argumenterer for at den som skal støtte og utfordre læreren i hennes yrkesutøvelse er nødt til å "snakke lærerens språk". Særlig framhever Paulsen mulighetene mellomlederen har som endringsagent ved sin unike posisjon med ett bein i praksisfeltet og det andre i ledelsen.

Av dette utleder jeg at hvis en skole skal ha god nytte av sin mellomleder, er det avgjørende at denne ikke blir et kontormenneske, men har en stilling som også består av undervisning og direkte elevkontakt. Bare på denne måten kan mellomlederen bli en integrert del av lærerteamet, og på den måten eie den nødvendige legitimitet som er nødvendig for i det hele tatt å kunne utfordre lærerne i deres yrkesutøvelse.

7.2: Konsekvenser for praksis

Kravene om endringer i skolen har kommet utenfra, fra liberale og konservative samfunnsaktører. De har på den ene siden stilt krav om mer valgfrihet og større grad av brukerinnflytelse, og på den andre siden om resultatforbedringer og etisk og moralsk opprustning. Skolen har svart med at de ønsker ro og reformpauser. Hvis skoleutviklingen skal ta utgangspunkt i lærernes praksis, vil man få til noen som helst nytenkning da? Ja, det bør være mulig, men det må være noen forutsetninger til stede:

For at man i denne kommunen skal videreutvikle skolene og gjøre dem enda mer lærende, er det flere forhold som bør tas hensyn til. Det første jeg mener man kan gjøre noe med, er ledelsesressursen i barneskolen. Slik den er i dag, er den ikke stor nok til at mellomleder kan bli en ekte "mellom barken og veden"- leder slik Paulsen beskriver det i sin avhandling (Paulsen, 2008). Han beskriver mellomlederens posisjon som krevende, men svært viktig, nettopp fordi hun har ett bein i lærerjobben og det andre i ledelsen. Denne posisjonen gir mellomlederen en unik mulighet til å utøve ledelse overfor lærerne, og til å ta med seg fokuset på kjernevirksomheten inn i lederteamet. Men bare å utvide ledelsesressursen vil ikke være tilstrekkelig. En mellomleder som har så stort administrativt ansvar at det ikke legges fast undervisning som en del av stillingen, befinner seg faktisk ikke i denne posisjonen, og vil i mye større grad slite med å skaffe seg legitimitet blant lærerne. Derfor bør skolene konsekvent organisere mellomlederstillinger med en deling mellom ledelse og undervisning.

Det andre forslaget mitt er å gjøre noe med organiseringen av fellestid. I følge hovedavtalen har arbeidsgiver styringsrett over denne tiden. Den er ikke til for at lærerne skal bruke den til for og etterarbeid til egen undervisning, til det har de den ubundne tiden. Når en organiserer fellestid må en være bevisst på at en ivaretar muligheten for at lærerne samarbeider i forskjellige settinger, sammen med forskjellige mennesker. Dette gir et bedre læringsutbytte, og er mer stimulerende for lærerne.

Mitt siste forslag er å utvikle og styrke skolenes kultur for tilbakemeldinger fra ledere til lærere. Tilbakemeldinger er avgjørende for at læring og utvikling skal finne sted, og

for å kvalitetssikre arbeidet i skolen. Dette kan gjøres ved å utvikle mellomlederfunksjonen, slik jeg tidligere har påpekt.

Bibliografi

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Barth, R. S. (2004). *Learning by Heart*. San Franscisco: Jossey Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2004). *Organisasjon og ledelse, struktur, sosilae relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E., Lindvig, Y., & Wærness, J. (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Oslo: Læringslaben.
- Deci, E., & Ryan, R. (1990). A Motivational Apporoach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation* (ss. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner. Mellomledere og kunnskapsledelse*. Rapport, Høgskolen i Buskerud, Hønefoss.
- Drammen Kommune. (2009). *Norges beste skole, Prosjektbeskrivelse*. Drammen: Drammen kommune, Rådmannen.
- Døving, E., Tobiassen, A. E., & Lines, R. (2007). *Organisasjonslæring: En kritisk tilnærming*. Oslo: idunn.no.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Glosvik, Ø. (2010). *Systemisk tenking som grunnalg for leiing- ein innfallsvinkel til lærende organisasjonar?* Høgskulen i Sogn og Fjordane. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass Leadership Library in Education.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way; The inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Corwin & Ontario Principals Council.
- Harris, A., & Goodall, J. (2006). *Engaging Parents in Raising Achievement*. Warwick: University of Warwick.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Auckland: Routledge.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kommunenes Sentralforbund. (2007). *Stolt og unik. Arbeidsgiverstrategi mot 2020*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kommunenes Sentralforbund. (2007). *Stolt og unik*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Kompetanseberetningen 2005*. Regjeringen Stoltenberg 2, Kunnskapsdepartementet. Oslo: Regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Stortingsmelding 19 2009-2010 Tid til læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Stortingsmelding 30 (2003- 2004) Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Regjeringen.no.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon- utopi eller mulighet? I L. M. M.fl, *Kvalitet i skolen; forskning, erfaringer og utvikling* (ss. 77-95). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher an School Effectivness*. Tasmania: OECD.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nonaka, & Konno. (1998). *The Concept of Ba: Building Foundation for Knowledge Creation*. San Fransisco: California Management Review.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2009). *Hva betyr ledelse i skolen og undervisningen for elevenes læringsutbytte*. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmulighet. *Kompetanse for tilpasset opplæring*.
- Overland, T. (2009). Mestring og arbeidsglede. *Bedre skole*, 31-35.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Oslo: BI- Norwegian School of Management.
- Printy, S. (2004). Teachers Together. *New Educator*, <http://www.educ.msu.edu/neweducator/spring04/printy.htm>.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Robinson, D., & Thompson, R. (2008, Mai). *Journal of Further and Higher Education*. Hentet Mars 2011 fra <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713430659>

- Scherp, H. Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Scherp, H. Å., & Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling*. Karlstad, Sverige: Karlstad University Studies.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Skrøvset, S., & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for ledelse: Praksisfellesskap og delkulturer. I J. o. Møller, *Ledelse i Anerkjente skoler* (ss. 160- 177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skålid, J. o. (2010, Desember). *Forskning.no*. Hentet April 12, 2011 fra <http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/273223>
- UFD. (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*. oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- UFD. (2003). *Livslang læring – mer enn ord? En snarvei til Kompetanseberetningen*. OSLO: UFD.
- UFD. (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler? Kompetanseberetningen for 2005*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Skolen som lærende organisasjon*. Oslo.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (ss. 21-43). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse, et utdanningspolitisk perspektiv. I L. G. Sivesind K, *Utdanningsledelse* (ss. 21- 43). Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Vedlegg 1:

Rektor ved A skole

Rektor ved B skole

Jeg er i ferd med å avslutte et treårig deltidsstudium i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Den avsluttende delen er en masteroppgave som skal tilsvare 30 studiepoeng, og består av planlegging, gjennomføring og evaluering av et forskningsarbeid innenfor fagfeltet.

Jeg ønsker å intervju to lærerteam i Drammen kommune med fokus på distribuert ledelse. Ved å hente informasjon fra lærere har jeg mulighet til å finne ut hvordan de opplever å bli ledet av sine ledere, samtidig som jeg kan få informasjon om hvordan lærerne leder sine elever. Intervjuene vil bli tatt opp digitalt slik at jeg kan transkribere dem for analyse. For å ivareta størst mulig grad av forskningsmessig profesjonalitet er det viktig for meg å intervju lærere ved skoler der jeg i så liten grad som mulig har kjennskap til, eller kontakt med noen i lederteamene.

Faglig tar jeg utgangspunkt i teoriene om lærende organisasjoner. I tillegg ser jeg på politisk litteratur i form av stortingsmeldinger og høringer, samt Kommunenes Sentralforbunds føringer for arbeidsgiverpolitikk. Denne teorien danner grunnlaget for intervjuene, og kommer til å være sentrale i analysen av informasjonen jeg får inn.

Intervjuene gjennomføres fortrinnsvis i løpet av uke 10. Det beste vil være om tilbudet om å delta kommuniseres til alle lærerteamene på deres skole, slik at de som deltar gjør det ut fra eget ønske. Intervjuene vil vare minimum en time.

Til forberedelse vil jeg sende ut en oversikt over hovedtemaene intervjuet skal dreie seg om både til de lærerteamene jeg skal intervju, og til skolenes ledelse.

Drammen 10.2.2011

Med vennlig hilsen

Bente Søvting

Vedlegg 2:

Intervjuguide:

Tema	Forskningsspørsmål/ påstander	Intervjuspørsmål	Mulige svar fra intervjupersonene/ kjennetegn på l.o.
	Innledning/ oppvarming	Kan dere fortelle litt om denne skolen, og hvordan dere arbeider her?	
Organisering	I en lærende organisasjon brukes fellestid til faglig utvikling og samarbeid.	Hvor mye tid er bundet felles til skolen?	Lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog og medvirkning. Man diskuterer grunnleggende antakelser og verdier. Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap. Fleksibelt organisert med ulike arenaer for hverdagslæring. Lederen støtter og legger til rette for kunnskapsutvikling i stedet for å styre. Aktiv bruk av møteledelsesteknikker.
		Kan dere si noe om hva tiden brukes til?	
		Hva er innholdet i felles møtetid?	
		Hvordan er fellestiden og møtene organisert? (<i>Plenum/ smågrupper/ faste vs varierende grupper/ team?</i>)	
		På hvilken måte kommer skolen fram til hva fellestiden skal brukes til?	
		Opplever dere	

		tidsbruken som "matnyttig" for dere som lærere?	
Lærere	I en lærende organisasjon er lærerne bevisste på viktigheten av alle elevenes læring og utvikling, samtidig som de er opptatt av sin egen læring og utvikling.	Hva er din skoles visjon? Hvordan kom dere fram til den?	Sier noe om hvordan skolen vil løse sine oppgaver på kort og mellomlang sikt.
		Hvordan føles det for dere at avdelingslederne observerer dere i klasseromsarbeid?	Innsyn/ gjennomsiktighet, pedagogisk ledelse, utfordre faglig. Lederne samtaler med lærerne om deres arbeid.
		Hvor ofte skjer dette? Hvordan følges det opp?	
		Hva gjør du hvis du ser at en kollega gjør en åpenbar feil/ feilvurdering i jobben?	Åpenhet/ saklighet. Ansvarlighet
		Hvordan tror du at du selv vil oppleve det hvis en kollega tar opp forhold ved din arbeidsutførelse med deg?	
		Opplever du at du har nødvendig kompetanse for å gjøre en god nok jobb?	Kunnskapsorganisasjon. Lederne er opptatt av at medarbeiderne har nødvendig kompetanse til å løse de oppgavene de

		Når dere tenker litt tilbake, hvor vil dere si at dere har hentet kunnskap for å mestre nye utfordringer i jobben?	er satt til. Skolen har en nysgjerrig og utprøvende arbeidsstil. Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap. Praksisfellesskap og
		Kan dere fortelle om noe nytt dere har lært dette skoleåret?	hverdagslæring. Man diskuterer grunnleggende antakelser og verdier.
		I hvilken grad, og i hvilke fora reflekterer lærerne systematisk rundt egne læringserfaringer? Hva er i så fall innholdet i disse refleksjonene?	Man arbeider med å åpne opp taus kunnskap.
		I hvilken grad vil dere si at lærergruppa er løsnings og utviklingsorientert, kontra regelstyrt og opptatt av hindringer og begrensninger?	Skolen har en nysgjerrig og utprøvende arbeidsstil. Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap. Hverdagslæring.

		<p>Hvor vil dere si at deres lojalitet primært ligger?</p> <p><i>-i faget</i></p> <p><i>-i beslutningene som er tatt i teamet</i></p> <p><i>-hos elevene</i></p> <p><i>-i skolens visjon</i></p> <p><i>-i føringer fra øverste ledelse</i></p>	
Ledere	I en lærende organisasjon er lederne pedagogiske støttespillere og utfordrere. De har gode støttefunksjoner slik at de ikke bruker for mye tid på administrative oppgaver.	Fortell om en pedagogisk utfordring du nettopp har hatt, og om hvordan den ble løst!	Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap. Hverdagslæring.
		Når du har en pedagogisk utfordring, hvem snakker du helst med da? Hvorfor det?	Alle er engasjert i å skape og dele kunnskap.
		I hvor stor grad opplever du at din nærmeste leder kjenner og forstår din yrkeshverdag, og de utfordringene du møter?	Lederne samtaler med lærerne om deres arbeid.
		I hvilken grad opplever du at lederne ved skolen	Lederne samtaler med elevene om deres læring.

		din har direkte kontakt med elever, og snakker med dem om deres læring?	
		Hender det at din nærmeste leder utfordrer deg faglig? Hvordan foregår det?	Lederne utfordrer medarbeiderne faglig. Hverdagslæring.
		Hvilke arbeidsoppgaver tror du dine ledere bruker mest tid på?	Skolene har solide støttefunksjoner slik at lederne unngår å bruke for mye tid på administrasjon.
Elever	I en lærende organisasjon er ledelse distribuert, og lærerne er gode ledere for sine elever i klasserommet.	Hvordan vil dere beskrive at dere leder elevenes læringsarbeid?	Aktiv bruk av metoder for klasseromsledelse. Elevtilpasset opplæring, variasjon i metoder.
		På hvilken måte mener dere at elevene lærer best?	
		Hvilke arbeidsformer vurderer dere som mest læringseffektive?	
		Hvilke metoder bruker dere for å sjekke ut at	

		elevene har forstått hva de skal gjøre?	er.
		Hvordan sikrer dere at elevene får forståelse for hvordan de kan lære mer, eller forbedre resultatene sine?	Lærerne samtalen med elevene om deres læring.
		I hvilken grad vil dere si at elevene har innflytelse på hva som skal foregå i timene?	

- Oppfølgende spørsmål (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2010):
- Taushet- avvente
- Mm- med mer – bekrefte
- I en spørrende tone gjenta det vesentlige i utsagnet som har kommet.
- Kan du si noe mer om det?
- Kan du noen eksempler på det du sier?
- Har du selv opplevd det?
- Du føler at.....
- Du mener at.....
- Kan du beskrive nærmere hvordan.....
- Kan du si noe mer om hvordan.....
- Når du sier at..... mener du da at.....
- Når du nevner betydningen av at..... Mener du da at....?

- Er du sikker på at det er riktig?
- Er det ikke bare noe du påstår?
 -