

MASTEROPPGAVE

Strukturell kompetanse og kulturelle utfordringer

En kvalitativ studie av rektors arbeid med læring i egen organisasjon

Lars Fagerhøi

Organisasjon og ledelse

Avdeling for økonomi, språk og samfunn

1. mai 2015



Abstract

Background: The terminology «learning organizations» has been emphasized in Norwegian schools in the aftermath of Government Report No. 30 «Kultur for læring» (2003 - 2004). In the report there was an explicit aim that every school in Norway must be developed into a «learning organization». At the same time school researchers have claimed that schools in Norway are in too little extent a «learning organization» and also that the term has been discussed insufficiently in the national steering documents for schools. The principal works on a daily basis in the intersection between the national demands to make the school a «learning organization» and a vague and insufficient nuanced use of the term.

Purpose: The purpose of this study is to generate knowledge about how principals in Norwegian primary and secondary schools look upon the term organizational learning and how they work with organizational learning in their own school.

Method: Qualitative study with semi-structured individual interviews with six principals who works in primary and secondary schools in Norway.

Theory: In this study organizational learning will be discussed using Argyris and Schön, Weick, Senge and Nonaka and Takeuchi's theories of organizational learning and «learning organization». These theorists have been chosen since they are the theorists used the most in relation to organizational learning in the national steering documents for the schools.

Conclusion: This study shows that the main focus of principals is the structural aspect of organizational learning. They focus on the task of structuring their schools in order to facilitate cooperation, dialogue and reflection. However the principals want to emphasize on professional cooperation, and they want to be clear and firm leaders. They think that it is important that a school experiments with new practices and evaluate different aspects of the school and teacher practices. Even though the principals have a more divergent perception of the cultural aspects, and they acknowledge that they need to give more attention to this aspect, they chose to focus on teacher participation, trust and transparency among colleagues. The principals have little knowledge of the official steering signals and the most used theories about learning in organizations.

Sammendrag

Bakgrunn: Begrepet «lærende organisasjoner» fått stort fokus i skoleverket i etterkant av St. melding 30 «Kultur for læring» (2004) der det settes et mål om at skolene i Norge skal utvikles i retning av «lærende organisasjoner». Samtidig har det vært hevdet at skoler i liten grad er «lærende organisasjoner» og at begrepet er lite diskutert og nyansert i de nasjonale styringsdokumentene for skolen. Rektor jobber i skjæringspunktet mellom klare sentrale krav om at skolen skal være en «lærende organisasjon» og en uklar og lite gjennomdrøftet bruk av begrepet.

Hensikt: Studien har til hensikt å utvikle kunnskap om hvilket syn rektorer i grunnskolen har på læring i egen organisasjon og hvordan de selv jobber med organisasjonslæring.

Metode: Kvalitativ studie med semistrukturerte individuelle intervjuer av seks rektorer i grunnskolen.

Teori: I denne studien vil organisasjonslæring drøftes på bakgrunn av Argyris og Schön, Weick, Senge og Nonaka and Takeuchi sine teorier om organisasjonslæring og «lærende organisasjoner». Disse teoretikerne er valgt siden de er mest framtreddende i forhold til organisasjonslæring i de nasjonale styringsdokumentene for skolen de siste 10 årene.

Konklusjon: Studien viser at rektorene fokuserer mest på de strukturelle sidene av organisasjonslæring. Rektorene ser samarbeid, dialog og refleksjon som den viktigste forutsetningen for organisasjonslæring. De mener det er viktig å være tydelige og klare ledere, og ønsker å organisere skolen for å legge til rette for samarbeid og refleksjon. Rektorene er opptatt av at skolen gjør forsøk med ny praksis, og de ønsker en evaluering av arbeidet på skolen. De ønsker et fokus på profesjonelt samarbeid. Studien viser at rektorene har en mer sprikende oppfatning av de kulturelle sidene som de erkjenner at de bør jobbe mer med. De fokuserer på deltakelse, trygghet og åpenhet i kollegiet. Visjonene og målene for skolen i undersøkelsen framstår som noe uklare. Rektorene kjenner derimot lite til de sentrale styringssignalene og teorier om læring i organisasjoner, men mener likevel at de leder «lærende organisasjoner».

Forord

Denne masteravhandlingen markerer avslutningen på et samlingsbasert deltidsstudium i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Studiet har vært fordelt over fire år. Det har vært krevende i kombinasjon med familieliv og full jobb, men til gjengjeld lærerikt, spennende og nyttig i min jobb som skoleleder. Studiet er ikke spesifikt utdanningsrettet, men er et generelt studium i organisasjon og ledelse. Styrken har vært et bredt perspektiv på fagfeltet og en bredde i erfaring blant medstudentene. Jeg retter en takk til arbeidsgiver Rakkestad kommune for permisjon til å studere og skrive denne masteroppgaven, og en takk til mine nærmeste kollegaer på skolen som har fått en del ekstra å gjøre på jobben i de fire årene jeg har vært deltidsstudent.

Masteroppgaven har gitt meg en mulighet til å spisse studiet inn på mitt fag- og interessefelt. Arbeidet med teori og forskning har vært inspirerende, og et forskningsbasert blikk på skole og skoleledelse har gitt ny innsikt og relevant kunnskap om rektorrollen og eget lederskap. En stor takk til de rektorene som har stilt opp på intervjuer i en travel skolehverdag og bidratt med kunnskap om rektorrollen. Jeg vil takke min veileder Rikard Eriksson for god og kyndig veiledning underveis. Det å jobbe med en masteravhandling er en tidkrevende prosess, og fru Fagerhøi har utvist stor tålmodighet våren 2015.

Lars Fagerhøi

Halden 30. april 2015

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2	HENSIKT, PROBLEMFORMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
2.	TEORI	5
2.1	ORGANISASJONSENDRINGER.....	5
2.2	NASJONALE FØRINGER FOR SKOLENS ARBEID MED LÆRING OG UTVIKLING	7
2.3	ORGANISASJONSLÆRING OG DEN «LÆRENDE ORGANISASJONEN».....	10
2.4	PETER SENGE – DE FEM DISIPLINENE.....	12
2.5	NUNAKA OG TAKEUCHI– KNOWLEDGE CREATION	16
2.6	ARGYRINS OG SCHÖN – ENKELTKRETS OG DOBBELTKRETSLÆRING	18
2.7	KARL WEICK – SENSEMAKING, MINDFULNESS OG KONTINUERLIG LÆRING	20
3.	SYNTESE AV TEORI OG FORSKNING	22
3.1	ORGANISASJONSLÆRING - KULTUR OG STRUKTUR	22
3.2	ORGANISASJONSLÆRING – INDIVID OG ORGANISASJON	28
3.3	LÆRING I ORGANISASJONER OG LEDELSE.....	29
3.4	ET KRITISK BLIKK PÅ DEN «LÆRENDE ORGANISASJONEN»	31
4.	METODE	33
4.1	VALG AV METODE	33
4.2	INNSAMLING AV KVALITATIVE DATA	34
4.3	INTERVJUGUIDE OG TESTINTERVJU	34
4.4	UTVALG AV ENHETER	36
4.5	GJENNOMFØRING	36
4.6	TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....	37
4.7	GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET.....	38
4.8	OVERFØRBARHET	40
4.9	FORSKNINGSETIKK	41
4.10	ANALYSESTRATEGIER OG FORSKERS FORSTÅELSE	42
5.	RESULTATER	44
5.1	ORGANISERING FOR LÆRING	44
5.2	SKOLENS RETNING OG MÅL	48
5.3	LÆRING GJENNOM REFLEKSJON OG SAMARBEID.....	51
5.4	SKOLENS KULTUR FOR EGEN LÆRING	55
5.5	LEDELSE AV LÆRINGSPROSESSER.....	60
5.6	SENTRALE FØRINGER OG «LÆRENDE ORGANISASJONER»	62

6. DRØFTING	66
6.1 LEDELSE, STRUKTUR OG SAMARBEID.....	66
6.2 LEDELSE I EN KULTUR.....	79
6.3 RETNING, MÅL OG INTENSJONER	75
6.4 SENTRALE FØRINGER OG «LÆRENDE ORGANISASJONER»	82
7. KONKLUSJON	84
REFERANSER	85
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	93
VEDLEGG 2: KODER FRA INTERVJUENE OG DANNElsen AV KATEGORIER	95

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Begrepet «lærende organisasjoner» har fått stor oppmerksomhet i skoleverket i etterkant av Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» i 2003 - 2004 der det settes som mål at skolene i Norge skal utvikles til «lærende organisasjoner». Andre nasjonale styringsdokumenter sier det samme (Kompetanseberetningen 2005; Kunnskapsløftet 2006; Meld. St 22 (2010-2011); Lærerløftet 2014). Samtidig har det vært hevdet at skoler i liten grad er «lærende organisasjoner», og at det er nødvendig for en skole å være lærende for å møte de krav samfunnet setter til skolen (Kompetanseutredningen 2003; Lillejord 2003). I Kompetanseutredningen (2003) skrives det lærerne at har overraskende dårlige læringsforhold i yrkeslivet og da særlig med tanke på lærernes relativt høye utdanningsnivå. Det samme støttes av Lillejord (2003) og Hagen og Nyen (2009). I Stortingsmelding 30 (2003 -2004) trekkes det fram tre faktorer som hemmer skolens kultur for læring; organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling, manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet og føyelige ledere. Alle tre punktene setter fokus på rektor som den viktigste faktoren i arbeidet med å utvikle organisasjonslæring i skolene. Utdanningsdirektoratet gir i perioden 2005 til 2006 ut fem veiledningshefter rettet mot skoleledere med mål om å støtte lederne i arbeidet med å utvikle «lærende organisasjoner», og flere ledende skoleforskere bidrar gjennom litteratur og foredrag med sine oppskrifter på hvordan dette kan gjøres. Utover på 2000-tallet settes det i gang nasjonale rektorutdanninger for å øke rektorenes kompetanse. «Lærende organisasjoner» skal være et tema i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet 2015). I søkemotoren Google vil søket «skole+lærende+organisasjon» gi over 66.000 treff på norsk¹.

Ligaarden (2007) har gjort en studie av bruken av begrepet «lærende organisasjoner» i de nasjonale styringsdokumentene for skolen på 2000-tallet.

¹ Søk dato 15. februar 2015

Hans konklusjon er at begrepet ikke blir definert, drøftet og avgrenset. I skjæringspunktet mellom klare krav om at skolen skal være en «lærende organisasjon», og lite diskusjon av begrepets innhold, jobber rektor. Hvilken forskning finnes på rektors rolle i denne konteksten?

Det har vært gjort en del forskning på organisasjonslæring i skolen og lærernes læring de siste 20-årene både nasjonalt og internasjonalt. Det finnes casestudier i Norge som tar sikte på å finne ut om en eller flere utvalgte skoler kan regnes som «lærende organisasjoner» (Hexeberg Dahl og Hansen 2006; Klavestad 2010; Amundsen 2009; Søfting 2011). Det er også gjort en studie som tar sikte på å kartlegge hvordan ledere og lærere opplever arbeidet med organisasjonslæring i en utvalgt norsk skole som har et uttalt mål om å være en «lærende organisasjon». Her er arbeidsmiljøet i fokus (Giving og Ulvik 2012). Aasvestad og Gjerland (2008) ser i sin studie «Rektor en endringsagent? Bruk av prinsippet «lærende organisasjoner» i dagens skole» på hvilken rolle rektor spiller i utviklingen av skolen som en «lærende organisasjon». Aasvestad og Gjerland konkluderer med at: *rektor er endringsagent i prosessen med å skape en «lærende skole», men uten systemtenkning og fokus på de forskjellige aktørene vil en slik kompleks målsetning være vanskelig å oppnå* (Aasvestad og Gjerland 2008:120). En annen interessant studie er «Skolen som lærende organisasjoner – Ledelse i lærende skoler» (Rørstad og Sandnes 2008). Studien undersøker to rektorers forståelse av Stortingsmelding 30 (2003-2004) og den fokuserer på arbeid med struktur, prosess og resultatorientering i de to skolene. Konklusjonen er at begge rektorene har oversikt over hovedtrekkene i Stortingsmelding 30, men at de har en uklar teoriforståelse. Rektorene opptrer med ulik grad av klarhet som ledere og de har noe ulik begrepsforståelse og jobber ulikt med «lærende organisasjoner». Det er syv år siden undersøkelsen, og i disse årene har det vært ytterlige fokus på «lærende organisasjoner» i styringsdokumenter, lederutdanninger og i det daglige arbeidet.

Det har blitt brukt mye tid og ressurser på å gjøre skoleeiere og skoleledere i stand til å utvikle skolen i retning av en «lærende organisasjon». Denne studien tar

utgangspunkt i at rektor er avgjørende for arbeidet med læring i egen organisasjon. Hvordan forstår rektorene begrepene organisasjonslæring og «lærende organisasjoner»? Roald (2006) skriver at de nasjonale styringsdokumentene for skolen har vel så mye fokus på den individuelle læringen til lærerne som læring for hele organisasjonen. Samtidig hevdes det at gode enkeltlærere er viktig, men ikke tilstrekkelig for å skape en god skole. Den kollektive praksisen må også utvikles (Irgens 2010; Lillejord 2003). Hvilket av disse perspektivene har rektorene mest fokus på i sin forståelse av begrepet? De samme styringsdokumentene løfter fram en tydelig og kraftfull ledelse som en forutsetning for en ønsket utvikling av skolen som «lærende organisasjon» (Karseth og Møller 2014). Hva mener rektorene om egen ledelse i dette perspektivet? Hos Senge (1990) er visjon et sentralt begrep. Har skolene i undersøkelsen en tydelig visjon for arbeidet sitt og hva gir arbeidet med læring i en retning? Hvordan organiserer rektorene egen skole for å legge til rette for læring, og i hvilken grad vektlegges de kulturelle sidene av organisasjonslæring?

Hvis vi også tar utgangspunkt i at påstanden om at skolen må være i stand til å endre seg i takt med samfunnet og nye krav, og samtidig aksepterer at rektor er sentral i dette arbeidet, blir det da ikke viktig å vite hvilket perspektiv rektor har på organisasjonslæring i skolen og hvordan rektor ser på sin egen rolle i dette arbeidet? Hvordan oppfattes begrepet blant skoleledere, og hvordan jobber rektor med læring i egen organisasjon nå i 2015?

1.2 Hensikt, problemformulering og forskningsspørsmål

Det har vært et stort fokus på begrepet «lærende organisasjoner» i nasjonale styringsdokumenter, og disse dokumentene er klare på at norske skoler skal utvikles til å bli en «lærende organisasjon». Ansvaret for dette legges til rektor og skoleeier. Hensikten med denne studien er å undersøke hvilket syn på læring i egen organisasjon rektorene har og hvordan de selv jobber med dette i egen skole.

Problemstilling:

Hvilken forståelse har rektorer av begrepet organisasjonslæring og hvordan jobber rektor med læring i egen organisasjon?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser rektorene på eget lederskap i relasjon til organisasjonslæring?
2. Hvilket perspektiv fokuserer rektorene på og hva kjennetegner deres forståelse av perspektivet:
 - a. Det strukturelle eller det kulturelle perspektivet av organisasjonslæring?
 - b. Det individuelle eller kollektive perspektivet av organisasjonslæring?
3. Hvordan oppfatter rektorene de sentrale føringene som ligger for skolen som «lærende organisasjon»?

2. Teori

I dette kapitlet blir det gjort rede for teorier som er relevante for studiens tema. I innledningen vil studien begrenses til å gjelde endring og utvikling gjennom læring i organisasjonen. Videre analyseres de nasjonale styringsdokumentene til skolen for perioden 2003 – 2013 med fokus på begrepene «lærende organisasjoner» og organisasjonslæring. Deretter drøftes forskjellen på, og relasjonen, mellom disse to begrepene. Hoveddelen av kapitlet er en gjennomgang av Senge, Argyris og Schön, Nonaka og Takeuchi og Weick sine teorier om «lærende organisasjoner» og organisasjonslæring. Disse teoretikerne velges siden de er de mest sentrale i de nasjonale styringsdokumentene. De viktige begrepene i de ulike teoriene er uthevet med kursiv. Begreper fra engelsk litteratur som er oversatt i denne studien, er oversatt av forsker med mindre noe annet er angitt.

2.1 Organisasjonsendringer

Det har vært stort fokus på organisasjonsendringer i organisasjonslitteraturen siden 1950-tallet da sosialpsykologen Kurt Lewin (1951) kom med sin teori om forandring i tre etapper som består av *unfreeze*, *change* og *refreeze*». Med stadig raskere endring i organisasjonenes omgivelser har ofte de som ikke klarer å endre seg raskt på en hensiktsmessig måte forsvunnet. Litteraturen inneholder mange historier om selskaper som ikke har reagert raskt og effektivt nok på disse endringene og gått konkurs. Vi kan lese om flyselskaper som ikke har klart å tilpasse seg endringen i luftfartsreguleringene og konkurransen fra de nye lavprisselskapene og om store selskaper som Kodak som ikke har klart å tilpasse seg vår nye digitale verden.

Lewins oppskrift for endring bygger på ideen om en planlagt, sekvensiell forandring. Organisasjonens struktur og kultur regnes som noe som er statisk og stabilt og skal gjennom det første steget i prosessen *tines* opp slik at det kan endres. Når systemet er *tint* opp, skal man påvirke systemet i retning av ønsket tilstand. Til slutt når endringen er gjennomført, er neste skritt i prosessen å *fryse* de nye handlingsmønstrene og den nye strukturen og kulturen. Etter Lewins

oppskrift følger endringen et fast mønster eller oppskrift, og er kronologisk i sin gjennomføring. Behovet for endring er derimot uregelmessig siden behovet for endring ofte oppstår som følge av endringer utenfor organisasjonen. Endringene er styrt ovenfra og nedover, og behovet for endring defineres ovenfra i strukturen. Lewin sitt syn på endring springer ut fra et tydelig modernistisk perspektiv der troen på at en organisasjon er en eksakt struktur som kan påvirkes og sees utenfra er sentral, og der en handling i systemet har et forutsigbart resultat.

Siden Lewin sin teori på femtitallet har det kommet mange teorier og oppskrifter på planlagte endringer. De modernistiske teoriene om planlagte endringer som følger faste mønster har fått kritikk fra flere kanter. Endringene i Lewin sin og beslektede teorier får kritikk for å være toppstyrt, og ikke ta hensyn til at det er ansatte nedover i systemet i kontakt med det daglige arbeidet og verden utenfor som kanskje først og best ser behovet for endring. Det hevdes at slike endringer ofte springer ut fra en situasjon der organisasjonen allerede har mislykkes i å skape kontinuerlige endringer og har kommet i utakt med verden utenfor (Dunphy 1996). Dunphy (1996) holder da samtidig fram en organisasjon som er i stadig endring som det foretrukne. Det stilles også spørsmålsteget ved det statiske synet på situasjonen før ledelsen mener det er nødvendig å *tine* opp. Weick og Quinn (1999) stiller spørsmål ved om ikke det er slik at organisasjoner er dynamiske og endring skjer hele tiden, og at utfordringen består i å oppdage og forstå de små endringene som skjer kontinuerlig for deretter å jobbe med og *fryse* gode endringer, heller enn å *tine* opp statiske systemer for å gjøre endringer.

Som redaktører for boka «Breaking the code of change» samler Beer og Nohria (2000) seg om to hovedformer for endring. Boka er et resultat av et seminar på Harvard Business School der de samlet en rekke ledende forskere og teoretikere for å diskutere fenomenet organisasjonsendring. Den ene hovedformen er økonomisk basert og bygger på endring som noe toppstyrt med fokus på systemer og struktur der endringene er planlagte. Den andre hovedformen er basert på menneskene i organisasjonen og legger vekt på deltakelse. I denne modellen er endring noe som skjer kontinuerlig og gjennom læring. Weick og Quinn (1999) er bidragsytere til boka, og deler i sitt innlegg endring inn i to hovedformer: *episodic change* og *continuous change*. Den videre teorigjennomgangen forholder seg til

Weick og Quinn (1999) sin inndeling. Med utgangspunkt i denne inndelingen, vil den videre drøftingen se hvilket av disse perspektivene som er mest fremtredende i de nasjonale føringene for skolen.

2.2 Nasjonale føringer for skolens arbeid med læring og utvikling

Det har de siste årene vært et økt fokus på utvikling av skolen som organisasjon, og det har blitt lagt større vekt på lærernes læring. I Opplæringsloven (1999) gis føringer for utvikling av de ansattes kompetanse, skolens utvikling i tråd med endringer i samfunnet. Rektor tillegges et tydelig ansvar for dette arbeidet, men sies det noe fra sentralt hold noe om hvordan dette arbeidet skal utføres?

I innledningen til Kompetanseberetningen fra Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005 trekkes linjene tilbake til Kompetanseutredningen fra 2003. I Kompetanseutredningen (2003) trekkes det som konklusjon at lærerne i skolen hadde dårligere vilkår for læring enn hva som kunne forventes, og da særlig sett opp mot gruppens relativt høye utdanningsnivå. På bakgrunn av dette vies det i Kompetanseberetningen (2005) plass til temaet skolen som «lærende organisasjon». Hovedkonklusjonene synes å være at skolen i for liten grad er «lærende organisasjoner» og at det er nødvendig for skolen å utvikle seg i retning av å oppnå dette. Det gjøres rede for de mest sentrale kjennetegnene ved «lærende organisasjoner», og i Kompetanseberetningen (2005) refereres det til Argyris og Schön (1978), Senge (1990) og Nonaka og Takeuchi (1995). I skolens mest sentrale dokument, den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet (2006), blir begrepet «lærende organisasjoner» trukket fram i kapitlet om prinsipper og retningslinjer: *Skoler og lærebedrifter skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæring* Kunnskapsløftet (2006: 34). Her legges det også opp til et individuelt perspektiv på læring i en organisasjon.

I tillegg til ny læreplan og kompetanseberetningene kommer det flere Stortingsmeldinger i løpet av 2000-tallet som er sentrale for utvikling av skolene gjennom organisasjonslæring. I Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» (2003 –

2004) finner vi tydelige føringer for arbeidet med å utvikle skolen i retning av «lærende organisasjoner», og det er en klar referanse til kontinuerlig læring. Behovet for dette begrunnes i at skolen som organisasjon må være i stand til å endre seg i tråd med dagens kunnskapssamfunn. Ansvar for at læring og utvikling skal skje i tråd med skolens mål trekkes fram som et fellesansvar, men samtidig ser vi helt tydelige referanser til rektors rolle og ansvar i dette arbeidet.

I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (St. melding 30: 26-27 (2003-2004)).

Melding til Stortinget 22 (2010 – 2011) «Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet» er like klar i sine føringer. I punkt 10.1, Skolen som organisasjon, står det blant annet: *Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra* (Meld. St. 22: 97 (2010 – 2011)). Videre vektlegges evnen og vilje til kontinuerlig utvikling og endring i tråd med samfunnets utvikling og nye krav til skolen. I denne stortingsmeldingen ser vi også føringer for både et individuelt perspektiv gjengitt i sitatet ovenfor og et organisasjonsperspektiv: *Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte* (Meld. St. 22: 97 (2010 – 2011)). Ansvar for dette ligger hos skoleledelsen. Melding til Stortinget 22 (2010 – 2011) ligger til grunn for et nasjonalt utviklingsprosjekt som kalles «Ungdomstrinn i utvikling»². Utviklingsprosjektet skal omfatte alle landes ungdomsskoler inndelt i fire puljer, og hver prosjektperiode varer i 3 semestre. Satsingen har tre sentrale virkemidler - skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser fra universitets og høyskolemiljøene. Alle de tre elementene, og særlig de to første, kan knyttes til begrepet «lærende

² <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

organisasjoner». På oppstartsamlingen for fase 2 i prosjektet i juni 2014³ var Knut Roald⁴ og Wiggo Hustad⁵ foredragsholdere. Det ble i foredragene fokusert på organisasjonslæring, og teoretikere som Senge, Argyris og Schön, Weick og Nonaka var sentrale. Kravet om norske skoler som «lærende organisasjoner» er også sentralt i kapitlet som heter «Regjeringens ambisjoner» i det nyeste strategidokumentet til den sittende regjeringen:

Regjeringen vil at skolen skal være en lærende organisasjon som ivaretar behov for kompetanseutvikling for den enkelte lærer og leder, og som samtidig legger til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfelleskapet på den enkelte skole. (Lærerløftet 2014:11)

Vi ser at det i de nasjonale føringene for utvikling av skolene settes store krav til rektors rolle, og at en kontinuerlig utvikling og læring er sentral. Det settes fokus på at skolen må endre seg både i forhold til å oppnå bedre læringsbytte for elevene og for å være i takt med et samfunn i utvikling. Det gis klare føringer for at skolen skal utvikles til å bli en «lærende organisasjon» og modaliteten i språket er tydelig; en skole skal være en «lærende organisasjon». Fokuset på dette er oppretthold av flere ulike regjeringer gjennom en periode på over 10 år. Kompetanseberetningen definerer en «lærende organisasjon» på denne måten:

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

Ligaarden (2007) studerer bruken av begrepet «lærende organisasjoner» i de sentrale styringsdokumentene for skolen på 2000-tallet. Hans konklusjon er at begrepet ikke blir definert, drøftet og avgrenset. Ifølge hans diskursanalyse av sentrale dokumenter i Kunnskapsløftet bygger bruken av begrepet på en nyliberalistisk markedstenkning der begrepet blir brukt for å legitimere strukturelle endringer innenfor et rammeverk av målstyring og kontroll. I skjæringspunktet mellom klare føringer og lite diskusjon av begrepets innhold og

³ <http://www.udir.no/Kalender/Konferanser-og-moter/Ungdomstrinn-i-utvikling-pulje-2-Samling-for-Hedmark-Oppland-Telemark-Ostfold-Akershus-og-Oslo/>

⁴ http://www.udir.no/PageFiles/79664/utrinn_organisasjonslaring.pdf

⁵ http://www.udir.no/PageFiles/79664/utrinn_organisasjonslaring_hustad.pdf

betydning finner vi rektor. Hvordan er rektors oppfatning av begrepet, og hvordan mener rektor selv at han jobber med læring i egen organisasjon?

2.3 Organisasjonslæring og den «lærende organisasjonen»

Hovedfokuset i denne studien legges på organisasjonslæring som baserer seg på menneskene i organisasjonen, og som vektlegger et perspektiv på langsom utvikling gjennom deltakelse og læring. Dette perspektivet vektlegges i studien siden det ligger tettere opp til begrepet «lærende organisasjoner» og «lærende skoler» som er det perspektivet som har vært det toneangivende i diskusjonen rundt skoleutvikling de siste 10 årene. Det utelukker ikke at det i skolen er behov for, eller at det gjøres forsøk på, sekvensielle, strukturerte og periodiske endringer, men fokuset i studien legges på det perspektivet som vektlegges i de viktigste nasjonale styringsdokumentene for skolen.

Både i de nasjonale styringsdokumentene og blant teoretikere og forskere brukes begrepet organisasjonslæring og «lærende organisasjoner» i relasjon til begrepene endring og skoleutvikling. I nasjonale styringsdokumenter for skolen brukes begrepene noen ganger om hverandre (Roald 2006). I denne studien forstås forholdet mellom begrepene på denne måten: Organisasjonslæring er et verktøy for å skape kontinuerlig endring og utvikling i skolen. Endring og utvikling i skolen blir da resultatet av og målet med organisasjonslæring. Weick (1991) drøfter begrepene læring og kontinuerlig endring. Han skriver at endring gir ny praksis, mens læring kan gi endring i praksis både umiddelbart, men også inn i framtiden. Læring i forbindelse med organisasjoner kan bestå av å styrke det eksisterende handlingsreportaret til organisasjonen, like gjerne som å endre det, gi flere handlingsalternativer, og det kan være å begrense eller kutte ut mindre hensiktsmessige handlinger (Weick og Quinn 1999). Læring i dette perspektivet er dermed ikke bare det som gir endring, men også det som potensielt kan gi endret respons på en situasjon i framtiden.

De nasjonale styringsdokumentene bruker begrepet «lærende organisasjoner» og i mindre grad organisasjonslæring. Hvilken sammenheng og relasjon er det mellom begrepene? Finger and Brand (1999) mener begrepet «lærende organisasjoner» må sees på som en metafor og en idealtilstand som organisasjoner bør strebe etter for å mestre krav fra, og endringer i, omgivelsene. Organisatorisk læring blir da virkemidlet i arbeidet med å nå denne idealtilstanden. Er det en forskjell på begrepene «lærende organisasjon» og «organisasjonslæring»? Enkelte forskere påpeker at begrepene i mye av litteraturen brukes om hverandre (Easterbury Smith, Crossan og Nicolini, 2000). Dill (1999) og Tsang (1997) skiller på begrepene. I følge Dill (1999) er begrepet «lærende organisasjoner» handlingsrelatert og knytter læring opp som en drivkraft bak endringer. Tzang (1997) beskriver «lærende organisasjoner» som preskriptiv som omhandler hvordan organisasjoner burde lære. Ofte er litteraturen som omhandler «lærende organisasjoner» opptatt av hvordan det praktisk skal jobbes med å utvikle organisasjonen i denne retningen og føyer seg ofte inn i «managementlitteraturen» som til tider kan virke oppskriftsstyrt. Peter Senge og David Garvin er eksempler på teoretikere innfor denne tradisjonen. Den andre hovedretningen fokuserer på læring i organisasjoner og har et bredere og dypere perspektiv på læring i organisasjoner gjennom en større empirisk forankring der læring som fenomen settes i en organisatorisk kontekst (Dill 1999). Tsang (1997) kaller organisasjonslæring en deskriptiv tilnærming, der det gjennom forskning blir studert og beskrevet hvordan organisasjoner kan lære og fokuset er på selve læreprosessen. Dill (1999) nevner March og Levitt som eksempler på teoretikere innenfor denne tradisjonen. For Tsang (1997) blir en «lærende organisasjon» en organisasjon som er god på organisasjonslæring. Denne studien vil ikke fokusere på læringsprosessen, men på arbeid med og forståelse av organisering, ledelse og kulturelle betingelser som fremmer organisasjonslæring.

Videre i denne studien vil organisasjonslæring og «lærende organisasjoner» drøftes på bakgrunn av Argyris og Schön (1978) sin teori om *dobbelkretslæring* og Peter Senge og Nonaka og Takeuchi sine teorier om «lærende organisasjoner». Disse teoriene velges siden de er mest framtrædende i de sentrale, nasjonale dokumentene om skoleutvikling. Hustad (1998) trekker et skille mellom Senge (1990) og Argyris og Schön (1978) i forhold til perspektivet på læring. Hustad

(1998) skriver at Senge er framoverrettet og forventningsbasert, mens Argyris og Schön sin tilnærming er erfaringsbasert. Senge ønsker å utvikle ny kunnskap som gjør organisasjonen kompetent til å møte fremtiden og for å nå sine visjoner. Argyris og Schön baserer seg på at organisasjonen drøfter og reflekterer rundt det som har skjedd og på bakgrunn av denne refleksjonen utvikles ny kunnskap og praksis. For å begrense omfanget av studien, vil det ikke bli fokusert på disse to perspektivene videre i denne studien.

Karl Weicks teorier om læring i organisasjoner som plasserer seg innenfor et systemfortolkende perspektiv tas med i studien som et alternativt syn på temaet. Fokuset i studien er rektorenes perspektiv og forståelse, og det legger også opp til at fokus på hva de ulike perspektivene på læring i egen organisasjon har av betydning for lederens oppgaver.

2.4 Peter Senge – de fem disiplinene

Senge (1990) sier også at organisasjoner lærer kun gjennom individer som lærer. Individuell læring garanterer derimot ikke organisatorisk læring. Men uten individuell læring, skjer ingen organisatorisk læring. Senges syn på organisasjonslæring er relasjonelt og framtidsrettet, og det fokuserer på et metaperspektiv på læring. I boka «*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*» gjør Peter Senge (1990) rede for fem individuelle disipliner som skal skape en «lærende organisasjon». Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre.

Personlig mestring: Senge (1990) utvider begrepet personlig mestring fra bare å ha kunnskapen og ferdighetene som skal til for å mestre de oppgavene individet har pr. i dag, til å dreie seg om videreutvikling av egne evner og utdyping av personlige visjoner og ambisjoner. Det dreier seg om livslang læring. Han er opptatt av at den enkelte skal ha personlige visjoner knyttet til sitt virke i organisasjonen, og at dette mer er et kall enn en god ide. Personlig mestring handler også om en prosess der individet er klar over sine begrensinger og sitt

utviklingspotensial. Personlig mestring handler også om ikke å motarbeide forandringskrefter, men om å være et individ som utfordrer de etablerte tanker og den etablerte praksis. I denne prosessen er det i følge Senge (1990) viktig å se sammenhengen mellom egne handlinger og virkeligheten rundt oss, og hvordan vi påvirker denne virkeligheten.

Mentale modeller: Senge (1990) hevder at de fleste personer og kulturer har inngrodde antakelser og tankebilder som bevisst og ubevisst styrer hvordan vi tenker, hva vi synes og hva vi gjør. To ulike personer vil kunne forklare samme hendelse på to ulike måter med utgangspunkt i at de har ulike mentale modeller som utgangspunkt for sin tolkning. Mange gode forslag blir dermed forkastet uten grundig testing og vurdering når de vurderes mot disse gamle mentale modeller. Modellene hindrer læring siden det som skjer i en organisasjon, ofte med bakgrunn i disse modellene, tolkes inn i tidligere antakelser og forsterker disse. Senge (1990) mener at vi må ta disse mentale modellene fram i lyset og gjøre dem til gjenstand for diskusjon og evaluering, ellers vil de begrense organisasjonens handlinger til det kjente og trygge. Senge støtter seg i sin argumentasjon på sin kollega Argyris når han vektlegger refleksjon rundt personlige og organisasjonens mentale modeller og låner også Schön sitt begrep *aktiv refleksjon*. De mentale modellene til Senge bygger på et abstraksjonssprang der vi i for stor grad, og for ukritisk, abstraherer forståelse ut fra tolkning av hendelser. I følge Senge generaliserer vi uten å etterprøve generaliseringene, og vi behandler våre antakelser raskt som fakta. For Senge blir det viktig at vi stiller spørsmål ved våre antakelser og hverdagsteorier som utgjør det Senge kaller mentale modeller. Senge viser også til Argyris og Schön (1978) sine teorier om *handlingsteorier*⁶ og de som faktisk styrer handlingene våre *bruksteorier*⁷. Senge hevder det er viktig å erkjenne og være seg bevisst på dette gapet, eller det kreative spennet, mellom det vi sier at vi gjør og det vi faktisk gjør. Senge er opptatt av visjoner, og viser til at *handlingsteorier* kan fungere som en visjon og at målet da er faktisk å handle mer i tråd med disse.

⁶ Norsk oversettelse av det engelske uttrykket «espoused theory» brukt hos Argyris og Schön (1978). Hentet fra Irgens (2012).

⁷ Norsk oversettelse av det engelske uttrykket «in-use-theory» brukt hos Argyris og Schön (1978). Hentet fra Irgens (2012).

Felles visjon: En felles visjon er noe mer enn felles mål og verdier som er nedfelt i en plan. Det er en levende visjon som folk vil være med på å oppfylle fordi de har lyst og som vi finner igjen hos de aller fleste i organisasjonen. En god visjon for bedriften er i følge Senge (2006) god når den skaper forpliktelse og når den stemmer overens med hver enkelt individs personlige visjon. En god visjon som personene i organisasjonen identifiserer seg med, gir individene motivasjon gjennom en følelse av å høre til i fellesskap. Her snakker Senge om et felles, mentalt bilde av organisasjonen i framtiden. En slik visjon skal være langsiktig, og den skal være med på gi læring og utvikling av organisasjonen energi og retning. Senge (1990) mener at alt for mange av dagens visjoner påtvunget «top-down» og bærer preg av å være «engangsvisjoner». De er også ofte statiske og skapt i en gitt situasjon for organisasjonen, for deretter å bli viet lite tid og oppmerksomhet (Senge 1990). Videre skriver han at visjonene ofte i liten grad er bygd på deltakelse og inkludering. Senge mener at arbeidet med en visjon er et kontinuerlig arbeid som en leder bør vie mye oppmerksomhet, men som kun kan skje gjennom samarbeid og deltakelse. Senge (1990) går så langt som å hevde at ingen organisasjon er lærende uten en felles visjon.

Gruppelæring: Gruppelæring er disiplinen der individene møtes og utvikler en kapasitet til sammen å skape resultater (Senge 2006). Individet lærer hele tiden, men i en «lærende organisasjon» lærer de ansatte sammen, og læring hos individer blir gjort tilgjengelig for andre. Dette skjer i grupper av kollegaer. I en gruppe kan deltakerne sammen tenke innsiktsfullt over komplekse spørsmål. Gruppelæring er en disiplin der individenes tidligere overbevisninger settes til side og deltakerne finner nye overbevisninger gjennom å tenke i fellesskap. Senge viser til at en gruppes felles intelligens kan overstige summen av individene sine. Senge (2006) viser til at i dagens arbeidsliv skjer nesten alle viktige avgjørelser i grupper, og betydningen av å utvikle og spre kunnskap i arbeidsgrupper er viktigere i dagens arbeidsliv enn tidligere. Samtidig som kunnskap utvikles og spres innad i gruppen, vil den også spres videre i organisasjon fra gruppenivå. Senge (2006) framhever gruppe som det viktigste læringsnivået i en organisasjon. Gruppelæring har også en synkroniserende funksjon og kan hjelpe individene til å samkjøre sin personlige innsats, forståelse og sine personlige mål. Disiplinen er knyttet til tanken om en fellesvisjon der alle trekker i samme retning, og det

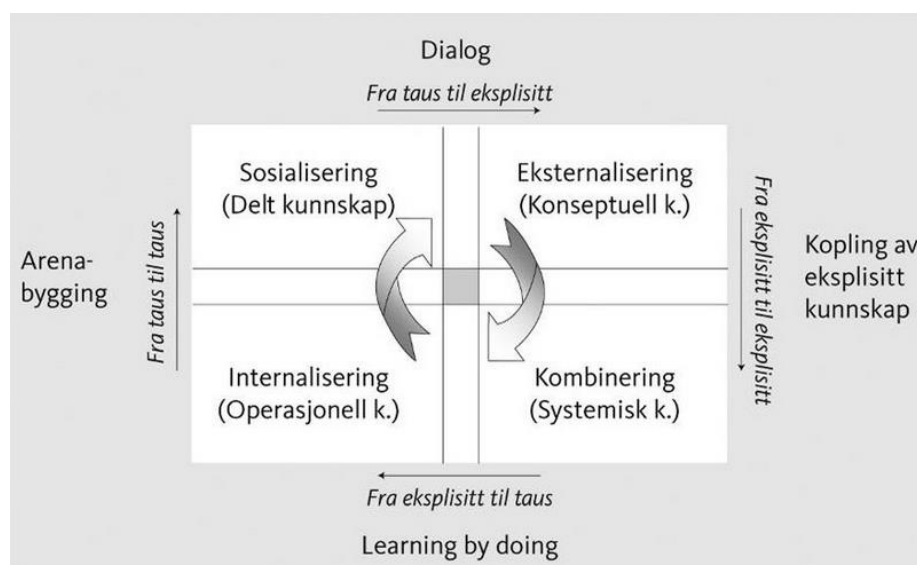
avstemmes gjennom arbeid i grupper. I en gruppe foregår læring gjennom både dialog og diskusjon. Dialog er en fri diskusjon om komplekse temaer der individenes personlige holdninger legges til side. Målet med dialog er en større forståelse gjennom samtale. I diskusjon prøver individene å forsvare sine synspunkter og overbevise hverandre. Det er i diskusjon gruppen tar avgjørelser. Senge trekker fram at læring i gruppe fordrer en evne til å unngå defensive rutiner der individene beskytter seg mot alt nytt og ubehagelig gjennom ulike forsvarsverker. En fruktbar dialog og diskusjon får vi når deltakerne opphever alle gitt antakelser de har som gruppe og individ. Det binder gruppelæring sammen med disiplinen mentale modeller. Senge (1990) viser til Argyris (1976) som hevder at vi som mennesker fra tidlige barneår er programmert til å benytte forsvarsrutiner mot alt nytt, og deretter skjule våre forsvarsverker med ytterligere forsvarsrutiner. Forsvarsverkene dekker over sin egen eksistens (Senge 1990). Med bakgrunn i dette blir det et problem bare å innse at det hos individene og i en gruppe finnes slike forsvarsverker. En erkjennelse av dette er første skritt før gruppen forsøker å legges forsvarsverkene til side for å utvikle og dele kunnskap og utvikle nye handlingsmønstre. Det krever åpenhet, tillit og trening i gruppen.

Systemtenkning: Alle de fem disiplinene må sees i sammenheng og utvikles parallelt, men det er systemtenkning som er den overbyggende disiplinen som binder alle fem sammen (Senge 2006). Systemtenkning handler om helhetstenkning, og hvor viktig det er å se sammenhengen mellom de fem disiplinene i en kompleks organisasjon. Disiplinen utdyper hvor viktig det er at flest mulig i en organisasjon ser en helhet der summen er større enn delene (Senge 2006). Når alle ser helheten, kan leder lettere ta gode beslutninger for organisasjonen. I det ligger det at det er viktig at kollegaer ser seg selv i en interaksjon med resten av personalet, og ser sin plass i helheten og hvordan de fleste påvirker det meste. Det innebærer et fokus på involvering, og i skolen kan det bety at alle inngår i større og mindre praksisfellesskap og får et innblikk i hvordan skolen som organisasjon fungerer (Glosvik 2008). Et slikt perspektiv er også et oppgjør med den privatpraktiserende læreren som kun er, og får lov til å være, opptatt av sin egen undervisning i sin egen klasse.

2.5 Nonaka og Takeuchi– Knowledge Creation

Nonaka og Takeuchi (1995) tar utgangspunkt i utvikling av kunnskap i et samspill mellom *taus*⁸ og *eksplisitt kunnskap*⁹. Taus eller implisitt kunnskap er den kunnskapen et individ har utviklet over tid og vet fungerer, men har vanskelig for å sette ord på. Det kan være noe individet knapt er bevisst selv. Det motsatte av *taus kunnskap*, er *eksplisitt kunnskap* som er erfaringer og forhold individet kan sette ord på. *Eksplisitt kunnskap* kan brytes ned og settes i system i strukturer, rutiner og systemer. En forutsetning for en «lærende organisasjon» blir da å avdekke og sette ord på *taus kunnskap* slik at flere kan lære av den og dra nytte av den. Den tause kunnskapen må gjøres tilgjengelig slik at den kan testes ut og spres. Kunnskapen dannes da i et vekselforhold mellom praktisk kunnskap og teoretisk refleksjon. Nonaka og Takeuchi (1995) har studert både japansk og vestlig industri, og hevder at de i Østens filosofi og industrikultur har et større fokus på *taus kunnskap* og læring gjennom erfaring, enn den vestlige kulturen som legger mer vekt på den *eksplisitte kunnskapen*. Nonaka og Takeuchi (1995) sin modell tar for seg kunnskapsproduksjon gjennom fire steg i en kumulativ prosess.

Fig. 1. Modell av Nonaka og Takeuchi (Fra Irgens 2012:134)



⁸ Tacit knowledge hos Nonaka og Takeuchi (1995). Brukt av Irgens (2012) og Roald (2012).

⁹ Explicit knowledge hos Nonaka og Takeuchi (1995). Brukt av Irgens (2012) og Roald (2012).

Sosialisering er spredning av implisitt kunnskap til flere personer. Her spres kunnskap mellom mennesker uten at de nødvendigvis snakker sammen. For eksempel kan en nyutdannet lærer lære mye av å jobbe sammen med en erfaren lærer uten at de nødvendigvis diskuterer praksisen. En slik kunnskapsdeling fordrer mulighet til å jobbe sammen på en praksisarena. *Eksternalisering* innebærer at man setter ord på implisitt kunnskap gjennom samhandling og dialog. Her blir kunnskapen uttrykt ved ord slik at andre kan ta del av den. Den tause kunnskapen gjøres eksplisitt i skriftlig form som for eksempel i form av arbeidsinstrukser, men også i form av modeller, fortellinger og metaforer. *Kombinering* innebærer at *eksplisitt kunnskap* blir videreutviklet. Kunnskap fra flere kilder settes sammen og danner ny kunnskap. Det skjer gjennom kommunikasjon, sortering, kombinering, og systematisk bearbeidelse av kunnskapen. Denne kunnskapen må bli utnyttet og en del av personers og organisasjoners praksis. *Internalisering* er å ta til seg *eksplisitt kunnskap* og gjøre den til sin egen. Her tar flere i organisasjonen i bruk *eksplisitt kunnskap* og tilpasser denne til sin egen *tause kunnskap*. Den *tause kunnskapen* vi besitter påvirker utprøvingen av ny *eksplisitt kunnskap*. *Eksplisitt kunnskap* kan nå med tiden bli personlig og *taus kunnskap*. Handlinger, prosesser og rutiner blir internalisert og en del av vår praksisverden som vi etterhvert ikke er veldig bevisst. Spiralen i prosessen, og prosessens kumulative egenskaper, ligger i at denne prosessen kan gjentas der den tause kunnskapen dannet gjennom *internalisering*, på nytt kan sosialiseres og eksternaliseres. Da kan organisasjonen få til læring i en spiral som forsterker utviklingen og gir en «lærende organisasjon».

Nonaka og Takeuchi (1995) trekker fram fem vesentlige vilkår for god kunnskapsutviklingsprosesser. Med *intensjon* viser de både til individets og organisasjonens evne og vilje til å utvikle mål som de kan arbeide mot. Det skal være mål individene i organisasjonen føler seg forpliktet til, og som de vil jobbe for å nå. Nonaka og Takeuchi (1995) trekker fram inkludering i alle ledd i utviklingsprosessene som et redskap for å skape en forpliktelse til målene, og dermed unngå at målene blir fine ord på et papir. Videre trekker de fram at

autonomi er en forutsetning for læring. Selvstendige arbeidstakere som har frihet til å jobbe under eget ansvar, og uten strikte rutiner og prosedyrer. Autonomi er å kunne gjøre forsøk i et miljø der det er lov til å gjøre feil. *Kreativ kaos* viser til at organisasjonen må være forberedt på, og tåle, usikkerhet, kaos, feil og uventa situasjoner i en fase med forsøk og utprøving. Med begrepet *redundans* viser Nonaka og Takeuchi (1995) til behovet for samarbeid og deling mellom ulike avdelinger og grupper i en organisasjon. I utviklingsarbeid må flere fra de ulike avdelingene og nivåene i organisasjonen arbeide sammen. Det gir en åpenhet i organisasjonen. Det siste av de fem vilkårene er *variasjon*. Variasjon vil si å ha en bredt sammensatt kompetanse i organisasjonen. Det gir mulighet for en variert forståelsesramme for de utfordringene organisasjonen står ovenfor, og sikrer at organisasjonen får flere perspektiver i arbeid med læring, utvikling og problemløsning.

Nonaka og Takeuchi (1995) vektlegger også i sin teori mellomsjiktet i en organisasjon. Begrunnelsen for dette er at læring skjer best i skjæringspunktet mellom praksisfeltet med sin tause fagkunnskap og den mer eksplisitte kunnskapen i teori, prosedyrer, mål og handlingsprogram på mellomsjiktet. De beskriver sin tilnærming som en «middle-up-down» tilnærming.

2.6 Argyris og Schön – enkeltkrets og dobbelkretslæring

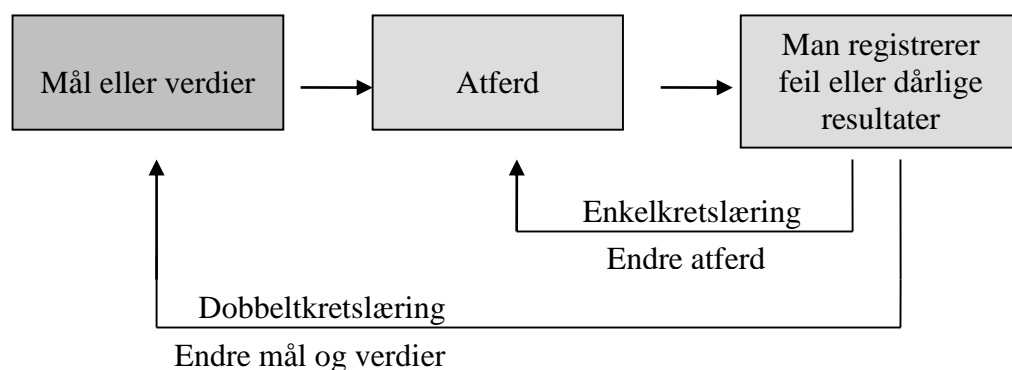
I følge Argyris og Schön (1978) har alle mennesker mentale kart eller modeller som de handler etter i ulike situasjoner. Disse modellene involveres i hvordan vi planlegger, handler og vurderer handlingene våre. Argyris (1980) hevder at vi ofte ikke er bevisste disse modellene. Argyris og Schön (1978) påpeker også en forskjell mellom de modellene vi sier at vi handler etter (*handlingsteorier*) og de som faktisk styrer handlingene våre (*bruksteorier*).

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use. (Argyris and Schön 1974: 6-7)

I følge Argyris og Schön (1978) handler vi med en forventning om et gitt resultat, og når det forventede resultatet uteblir og vi endrer *handlingsteori*, har vi oppnådd læring. Alle har individuelle *handlingsteorier*, og enkelte av disse blir felles for alle eller en majoritet i en organisasjon. Det individene i organisasjonen er felles om blir da *handlingsteorien* i organisasjonen. En organisasjon har lært når det oppstår en endring i de rådende *bruksteoriene* i organisasjonen.

Argyris og Schön (1978) deler læring inn i to hovedtyper. *Enkelkretslæring* skjer når individ eller en organisasjon oppdager og korrigerer en feil. Fokus er på handling og det letes etter nye måter å løse et problem på, men det stilles ikke spørsmålstegn ved planer, målsetninger, verdier og regler. Fokus er å unngå tilsvarende feil i framtiden, og å utarbeide nye handlingsmønstre.

Dobbeltkretslæring er når individ og organisasjon ikke bare leter etter et nytt handlingsmønster, men også stiller spørsmålstegn ved grunnleggende verdier, målsetninger, antakelser og normer. Man går tilbake til selve grunnlaget for den opprinnelige handlingen som man ønsker å endre. I dette er refleksjon sentralt. Spørsmålet er ikke som ved *enkelkretslæring* om handlingen er utført riktig, men om riktig handling er utført. *Dobbeltkretslæring* er nødvendig når forutsetningene rundt organisasjonen endres, siden den tar hensyn til, og kan føre til endring i organisasjonens grunnleggende verdier, mål og regler og planer.



Figur 4.2 Enkelkrets- og dobbeltkretslæring (Etter Argyris og Schön (1978) i Roald 2000:33).

Argyris og Schön (1996) utviklet også et tredje perspektiv på læring gjennom det de kaller *deuterolæring* som er et metaperspektiv. *Deuterolæring* vil si å vite hvordan organisasjonen lærer, være bevisst på både forutsetninger og prosess og vite når det må jobbes med *enkeltkretslæring* og når det må jobbes med *dobbeltkretslæring*.

2.7 Karl Weick – sensemaking, mindfulness og kontinuerlig læring

Karl Weick er en amerikansk organisasjonspsykolog som jobber innenfor den symbolsk-fortolkende tradisjonen. Weick ser organisasjoner som sosialt konstruerte, og noe som trer fram gjennom språk, tolkning og diskurs. Med denne bakgrunnen tar han også til orde for å flytte endringsprosesser og læring ut fra handlingens verden og inn i språkets. Han er kjent for begreper som *enactment*, *sensemaking*, *loose couplings* og *mindfulness*. Weick har også jobbet med læring og endring i organisasjoner. Weick (2009) hevder at de fleste av begrepene innenfor organisasjonslæringen bygger på en utvidelse av en psykologisk modell som tar utgangspunkt i stimuli og respons. Weick hevder at man ofte ser det motsatte, nemlig at ulike stimuli gir samme respons. Weick har dermed også et perspektiv på hvorfor individer og organisasjoner i mange tilfeller ikke lærer som ligger tett opp til Senge sitt begrep *mentale modeller*.

Weicks perspektiv på endring og læring tar utgangspunkt i å stille spørsmål ved Lewins syn på en organisasjon som noe statisk som trenger en *opptining* for at endring skal kunne skje. Weick låner Chia (2003:131) sin beskrivelse av en organisasjon som en: *sea of ceaseless change*. Weick og Quinn (1999) påpeker at perspektivet ledere og andre har på organisasjonen avgjør hvordan de oppfatter disse mindre, men kumulative og kontinuerlige endringene. Fra et makroperspektiv vil vi kanskje ikke oppdage dem, men fra et mikroperspektiv vil vi se stadige endringer gjennom tilpasning og justering av organisasjonen. Hovedutfordringen vil da ikke være å få til endring, men å forstå endringene, bremse dem, sørge for at gode ideer fanges opp og spres. Dette gjøres ved å være oppmerksom på det som skjer i en organisasjon gjennom det Weick (2009) beskriver som *mindfulness*. Samtidig må noen, og det er gjerne en lederoppgave,

tolke og sette ord på det som skjer *sensemaking*. Det vil i følge Weick i mange organisasjoner være små lommer av endring som en leder kan oppdage, forstå og sette inn i en sammenheng og dermed gjøre nyttige og interessante for flere individer og grupper i organisasjonen. Vi ser her at språket er sentralt. Weick og Quinn (1999) hevder at det er fire forhold som må være tilstede dersom kontinuerlige endringen skal finne sted: *The continuing adaption that is associated with emergent change seems to occur when people stay in motion, have a direction, look closely and converse candidly* (Weick 2009:226). Videre skriver Weick at disse fire viktige forutsetningene for læring er avhengige av ledelse og organisering: *But they are also the four activities most likely to be curbed severely in a hierarchical command-and-control system* (Weick 2009: 236). Han hevder videre at et hvilket som helst endringsprogram vil virke så lenge de innehar disse fire elementene. Han mener også at man gjennom de tre siste punktene er tilbake til språket som kjernen i organisasjonen. Det første er i varetatt gjennom at en organisasjon alltid er i bevegelse. Weick og andre innenfor en symbolfortolkende tradisjon, er opptatt av symboler og artefakter. I et slikt perspektiv på forandring blir lederen viktig som et symbol, og lederen må gå foran som et godt eksempel og må lede an ved å forandre seg selv. Avstanden mellom ord og handling må være liten. Forskning viser at dette er viktigere for ledere nærmere de ansatte, enn for mer fjerne toppledere, der det virker til å være en aksept for at det er avstand mellom ord og handling (Beer, Eisenstat og Spector 1990).

Når organisasjonen oppdager og bevarer disse små kontinuerlige endringene Weick refererer til over tid, vil den totale endringen ofte kunne sammenliknes med en større og planlagt endring. Innenfor teoriene om kontinuerlig endringer er perspektivet ikke «top-down», men inkluderer de ansatte og setter de ansattes ideer og erfaringer i sentrum. Dette perspektivet krever i like stor grad en bevisst, engasjert og tydelig ledelse.

3. Syntese av teori og forskning

Teori, litteratur og forskning om organisasjonslæring og «lærende organisasjoner» viser at det er et komplekst og omfattende fagfelt. I de påfølgende avsnittene vil de ulike teoriene om, og noe av forskningen på, organisasjonslæring og «lærende organisasjoner» bli drøftet og systematisert for videre bruk i studien. Både norsk og internasjonal forskning benyttes i studien. En systematisering vil alltid innebære en forenkling, men kan samtidig gi oversikt og en enklere forståelse av et komplisert fagfelt. Roald (2012) ser fire dimensjoner ved organisasjonslæring: erfaring – forventning, refleksjon - aksjon, struktur – kultur og individ – kollektiv. De to siste drøftes videre for å danne grunnlag for en intervjuguide siden disse er mest sentrale i skolens styringsdokumenter og vektlegges i Utdanningsdirektoratet sitt arbeid (Roald 2006; Tegn på God Praksis 2012). De samme styringsdokumentene vektlegger lederens ansvar, så ledelse og organisasjonslæring diskuteres i et eget avsnitt. Til slutt i kapitlet rettes et kritisk blick på begrepet «lærende organisasjoner».

3.1 Organisasjonslæring - kultur og struktur

Flere teoretikere og forskere deler inn organisasjonslæring inn i strukturelle og kulturelle aspekter (James og McCormick 2009; Postholm 2012; Roald 2012, Wadel 2008). Utdanningsdirektoratet deler også inn organisasjonslæring i et kulturelt og strukturelt perspektiv (Tegn på God Praksis 2012). Postholm uttrykker dette slik: *Skoleledere kan bidra til å endre strukturer og å skape kulturer, og de kan delegere ledelse til de som ikke har formell ledelse, men som kan støtte opp under endring og utvikling, både kulturelt og strukturelt (Postholm 2012: 43)*. For å systematisere teoriene om «lærende organisasjoner» for videre bruk i studien, vil teoriene her bli drøftet i et strukturelt og kulturelt perspektiv på organisasjonslæring. En struktur er hele tiden påvirket av kulturen, og en kultur lar seg påvirke av strukturen. En leder kan ikke organisere seg til læring i egen organisasjon uten å ta hensyn til og jobbe med å utvikle de kulturelle forutsetningene (Fullan 2003). Det hevdes også at skoler har hatt for stort fokus på det strukturelle og for lite fokus på de menneskelige ressursene i endring og

læringsarbeid (Louis, Marks og Kruse 1996). Fullan (2002) skriver at strukturelle endringen ofte blir overfladiske og at ledere må jobbe med det kulturelle aspektet i organisasjonen for å oppnå læring og endring.

Med strukturelt perspektiv i denne studien menes organisasjonens oppbygning, arbeidsfordeling, samarbeidsformer, mål og bruk av tid. Organisering av samarbeid, arbeidsfordeling og bruk av tid ligger innenfor det en leder vanligvis kan styre og administrere. Med begrepet kultur i denne studien menes organisasjonskultur som forstås som: *de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler over tid med hverandre og omgivelsene* (Bang, 2011: 23). De kulturelle aspektene som drøftes videre i studien handler om en åpen og tillitsfull samarbeidskultur, forpliktelse til felles mål og visjoner, vilje til å gjøre forsøk og holdninger til refleksjon rundt egen praksis og forskning.

Struktur - samhandling: De norske skoleforskerne Wadel (2002), Irgens (2012) og Lillejord (2003) skriver at samhandling er en forutsetning for organisasjonslæring i skolen og har støtte av internasjonale teoretikerne (Nonaka og Takeuchi 1995; Schein 1996; Senge 1995; Weick 2009). Irgens uttrykker dette slik: *«læring kan ikke styres, men fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid»* (2012:229). Kunnskapene individene sitter på må gjøres tilgjengelige for organisasjonen og kunnskap utvikles i fellesskap. I skolesammenheng vil det bygge opp under behovet for å organisere samarbeid og dialog på trinn, team og i plenum. Senge (1990) legger særlig vekt på gruppeperspektivet.

Skal *taus kunnskap* uttrykkes og overføres, må det settes av tid til refleksjon, og det bør reflekteres uten faste rammer og manuskript (Nonaka og Takeuchi 1995; Fullan 2002). Det vil likevel være kunnskap og ferdigheter som individene selv ikke klarer å sette ord på og som vil forbli taus. *Taus kunnskap* kan overføres ved at individer jobber sammen og observerer hverandre i aksjon. Dette kaller Nonaka og Takeuchi (1995) *sosialisering*. Et slikt perspektiv fordrer at man har mulighet til å jobbe sammen og til å åpne klasserommene for hverandre. Det betyr at individene i organisasjonen jobber sammen i forpliktende samarbeid der de

planlegger undervisning, underviser og evaluerer undervisning sammen (Fullan 2002). Dette legger opp til metoder som kollegaobservasjon og skolevandring.

Struktur - dialog og refleksjon: Tid og rom for refleksjon er noe ledelsen og de ansatte må skape ved å prioritere dette i en hektisk hverdag. Et viktig moment her er at tiden teamene og fagseksjonene har til samhandling brukes til refleksjon over egen praksis, og ikke til drøfting av enkelt elever og organisering. Hvor mye av tiden brukes til organisering og koordinering? Hvor mye av tiden til refleksjon brukes til å reflektere og diskutere undervisning, pedagogikk og metodikk? Slike refleksjoner kan ledes av mellomledere, som i denne sammenhengen kanskje bør være teamledere, og oppgavene er å sette i gang og oppsummere refleksjonen på teamene (Senge 1995). Mellomledernes oppgave blir også å spre og gjøre kjent den kunnskapen gruppen utvikler. Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver perspektivet i sin modell for «middel-up-down».

Schein vektlegger også dialog som det mest sentrale verktøyet i å utvikle en ny forståelse. *The most basic mechanism of acquiring new information that leads to cognitive restructuring is to discover in a conversation process that the interpretation that someone else puts on a concept is different from one's own* (Schein 1996: 31)

Tid til refleksjon er viktig, og at ledere og lærerne skal ha tid til å diskutere organisasjonens *mentale modeller*. Senge (1999) hevder at våre *mentale modeller* er begrensende for våre muligheter til å se muligheter og nye handlingsmønstre. Her ser vi at en lederrolle er å stille spørsmål ved eksisterende antakelser og handlingsmønstre. Det er likhetstrekk med Weicks (2009) tanker om at ulike stimuli gir samme respons i en organisasjon. Er skole et system som er preget av en rekke grunnantakelser og hverdagsteorier som sjelden drøftes? Og hvem sin oppgave, om ikke lederens, er det å sikre at disse sette opp til drøfting?

Struktur - mål og visjoner: I følge Senge (1999) er en av ledelsens viktigste oppgave å sørge for at organisasjonen har en overordnet visjon som alle tar del i. I en slik visjon bør det være et «kreativt spenn», som er det Senge (1990) kaller området mellom nåsituasjonen og ønsket situasjon. En visjon skal danne

grunnlaget for at medlemmene i organisasjonen har en ambisjon om læring og utvikling både på egne og gruppens vegne og kan være et mentalt bilde av organisasjonen i framtiden (Senge 1990). Andre teoretikere bruker ordet *retning* Weick og Quinn (1999) og Nonaka og Takeuchi (1995) bruker ordet *intensjon*. Weick (2009) er likevel opptatt av ikke å ha for stort fokus på framtiden, siden man kan gå glipp av viktig lærdom i nåtiden. Forskere støtter også betydningen av en visjon og en tydelig retning for organisasjonen som en forutsetning for læring (James og McCormick 2009; Opfer, Pedder og Lavecchia 2011b). Andre teoretikere, som Isaacs (1993), advarer mot at et for sterkt fokus på en felles visjon kan virke begrensende på de ansattes evne til å tenke annerledes og kritisk og kan hemme forsøk og utprøving som ligger utenfor rammene av en stram, felles visjon. Klemsdal (2006) stiller også spørsmålsteget ved behovet for visjoner, og Hustad (1998) stiller spørsmålsteget ved om ikke felles visjoner og sterk vekt på dialog vil minske variasjonsbredden i praksis som er en forutsetning for læring i organisasjoner.

Struktur - autonomi: Nonaka og Takeuchi (1995) fokuserer på å skape ny kunnskap, og de tar utgangspunkt i at læringen skjer hos individet. Forutsetningen for at læring skjer er at individer og organisasjonen eksperimenterer i sitt daglige arbeid og det forutsetter en autonomi i yrkesutøvelsen. Nonakas og Takeuchi (1995) sitt perspektiv på autonomi innebærer at individet selv kan velge de framgangsmåtene de finner riktig fritt fra instruksjoner, prosedyrer og ledernes autoritet. Autonomi er viktigere for kunnskapsutvikling enn gruppeprosesser hos Nonaka og Takeuchi: *Certain individuals, not a group of individuals interacting with each other, create knowledge* (Nonaka og Takeuchi 1995:126). Autonomi som forutsetning for organisasjonslæring har bred støtte (Higgins, Ishimaru, Holcombe og Fowler 2011; James og McCormick 2009; Opfer et al. 2011b; Senge 2006; Weick 2009). Autonomi handler også om distribuert ledelse. Rapporten «Ledelse i barnehage og skole - en kunnskapsoversikt» (2014) beskriver distribuert ledelse som en viktig forutsetning for å utvikle en god skole. I det ligger det at ledelse er et samarbeidsprosjekt mellom leder og ansatt og at ansatte og grupper av ansatte gis medbestemmelse og autonomi. Fullan (2002) viser til betydningen av å ha ledere på mange nivåer i en organisasjon. Autonomi i et organisasjonslæringsperspektiv

er likevel noe annet enn den privatpraktiserende læreren. Frihet og utprøving må skje i tråd med mål og visjoner som gjelder for skolen og i et praksisfelleskap med andre lærere der planlegging av forsøk, gjennomføring og evaluering deles og drøftes. Autonomi kan forstås ut fra et «middle-up» eller «middle – out» perspektiv (Nonaka og Takeuchi 1995), og det må avgis nok handlingsrom fra ledelsen til at utprøving kan skje.

Kultur - vilje til forsøk: Weick legger vekt på at organisasjonen er i bevegelse, noe han beskriver som: *animates people and get them moving and experimenting* (Weick 2009:226). Mangfold og eksperimentering gir også i følge Weick muligheten til å utvikle ny og bedre arbeidspraksis. For en leder gir det mulighet til å løfte fram positive endringer og inspirere andre slik at endring og læring skjer i hele organisasjonen. Skal eksperimentering skje, må kulturen være preget av at det er akseptert å gjøre feil (Nonaka og Takeuchi 1995; Senge 1990; Wadel 2002). Finnes ikke denne aksepten i kulturen og fra lederen, vil det legge en demper på initiativ til forsøk og eksperimentering. Preges skolen av en kultur der det er akseptert å prøve seg fram og gjøre feil? I hvilken grad legger lederne til rette for og oppmuntrer til forsøk og eksperimenter i egen organisasjon? I hvilken grad har leder oversikt og de forsøk og den praksisen som kan være nyttig for hele kollegiet?

Kultur - åpenhet, tillit og trygghet: Gjennom organisering kan en organisasjon gi tid og rom til refleksjon, men det er ikke likegyldig hva skolen drøfter og hvilke forutsetninger som ligger til grunnen for dialog og diskusjon. Flere forskere holder trygghet i personalet som en forutsetning for læring (Higgins et al. 2011; Postholm 2011; Zwart, Wubbeles, Bergen og Bolhuis 2009). Senge (1990) hevder at det er i dialogen den enkelte blir observatør av egne tolkninger. Weick og Quinn (1999) bruker begrepet «converge candidly». Begrepet «candidly» ligner Senge (1990) som skriver om flere sider av åpenhet knyttet til dialog. Åpenhet hos Senge (1990) er ikke å la diskusjoner og avgjørelser hemmes av egeninteresse eller intern politikk, en frihet til å si hva det man mener, åpenhet i forhold til at dagens sannheter bør utfordres og en åpenhet for at virkeligheten er kompleks. I følge Argyris og Schön (1978) er det viktig å legge til rette for læring i en organisasjon ved å fjerne de forhold som hindrer læring. Argyris og Schön (1978)

hevder at *dobbeltkretslæring* gjennom å stille grunnleggende spørsmål ved handlingsnormer og verdier, kan resultere at vi ofte bevisst eller ubevisst går i forsvarsposisjon. De skriver videre at alle, også organisasjoner, har slike forsvarsverk som hindrer oss i å belyse de grunnleggende mønstrene bak våre handlinger. Argyris (1976) hevder at vi ubevisst har disse forsvarsverkene for å beskytte oss mot ubehagelige situasjoner og læring. Argyris (1976) går så langt at han argumenterer for at de med høyere utdanning ofte har flere og sterkere forsvarsverker mot læring og utvikling. De har mer prestisje å tape, og har også lettere for å skylde på andre. Argyris (1976) kaller dette «innlært inkompetanse». Er skolen preget slike forsvarsverker? Hva med rektor selv?

For å utfordre *mentale modeller* er dialog og samarbeid med andre viktig, men også tilgjengelig forskning er viktig for å utfordre *mentale modeller* og utvikle praksis (Fullan 2002; Lillejord 2003; Roald 2006). I skolen brukes dette i for liten grad (Jensen 2008; Kvernbekk 2005; Tiller 2006), og mye praksis begrunnes med egne og kollegaers erfaringer (Ertsås 2011). Det kan like gjerne bli begrunnelser for dårlig praksis (Roald 2006; Weninger 1953). Alt dette krever en åpenhet om egen praksis, og tid og vilje til refleksjon. For å oppnå åpenheten i organisasjonen, må det brukes tid til å bygge opp tillit. I hvilken grad lar lærerne sine handlingsmodeller tilgjengelig for refleksjon og drøfting? Hvordan skaper en leder åpenhet og tillit i en organisasjon? Og hva med rektor, som både skal reflektere over egne *mentale modeller*, og legge til rette for og implementere en forståelse av betydningen av dette hos lærerne?

Kultur - forpliktelse: Målene og visjonen til en virksomhet kan utvikles, vedtas og gjøres kjent, men det er ingen garanti for at de ansatte føler seg forpliktet av dem. Skal individenes arbeide mot en felles visjon må de føle en forpliktelse for retningen mål og visjoner stiller organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (1995) og Senge (1999) trekker fram involvering som et viktig virkemiddel for å skape en forpliktelse ovenfor virksomhetens mål og visjoner. Det betyr at mål og visjoner må utarbeides sammen med de ansatte og ikke være noe som kommer ferdig fra ledelsen. Senge (1990) har personlig mestring som en av sine fem disipliner. Det vil si å ha personlige visjoner og mål som samtidig gir en forpliktelse til og har samme retning som felles mål og visjoner. Senge framhever kraften av en slik

forpliktelse. Forpliktelsen kan også utvikles gjennom systemtenkning (Senge 1990) der medlemmene i organisasjonen ser helheten og dermed får økt forståelse for og forpliktelse til en felles visjon. Silins og Mulford (2004) viser til det å gi ansatte uformelle lederroller som et virkemiddel for å gi lærerne et syn for helheten og forpliktelse i forhold til mål og visjoner.

3.2 Organisasjonslæring – individ og organisasjon

Et individuelt perspektiv på organisasjonslæring innebærer at individene i organisasjonen utvikler nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom læring. Individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring, men er ingen garanti for at organisasjonen lærer (Senge 1990). Tradisjonelt har skolen hatt et individuelt fokus og lite fokus på kollektive prosesser (Lillejord 2003).

Utviklingen av den «lærende organisasjonen» blir da å løfte læring og utvikling fra individet opp på et organisasjonsnivå (Lillejord 2003). Den individuelle læringen blir viktig som en forutsetning for organisasjonenes læring gjennom å øke den kollektive kunnskapsbasen (Akella 2007; Argyris og Schön 1996; Nonaka og Takeuchi 1995; Senge 1995). Individene utvikler ny kunnskap og praksis som gjør dem til bedre lærere, men denne kunnskapen og praksisen er ikke alltid tilgjengelig for, og felles for, hele organisasjonen. Organisasjonslæring handler om at organisasjonen samlet sett utvikler ny kunnskap og praksis og gjennom det endrer hele organisasjonens måte å tenke og handle på. Roald (2006) mener at han i sin studie av sentrale dokumenter finner en hovedvekt på det individuelle perspektivet som han beskriver som et *mikroperspektiv* på organisasjonslæring. I et *makroperspektiv* ser man læring i et videre perspektiv og man ser skolen og læring i samhandling med elever, foreldre, kommuneledelsen og lokalsamfunnet utenfor. Lillejord (2003) uttrykker at et perspektiv på organisasjonslæring i en skole, må inkludere foreldre, elever og samfunnet rundt. Det samme perspektivet finnes i Kunnskapsløftet (2006) og hos Fullan (2002). Det finnes forskning som trekker fram elevens tilbakemeldinger som en faktor i lærernes læringsarbeid (Baumfield, Hall, Higgins & Wall 2009). I en skolekontekst kan rektor fremme individuell læring ved på gjøre kjent forventninger og ambisjoner til lærerne (Glosvik 2008). Her vil også individuelle

kurs og videreutdanning kunne være viktig (Isaacson og Bamburg 1992). Det beskrives videre et læringsløp der individuell læring til og via gruppelæring som igjen kan bli læring for hele organisasjonen (Desimone 2009; Morsick og Watkins 1999; Nonaka og Takeuchi 1995; Senge 2006;). Læringen på de tre nivåene er avhengige av hverandre og foregår samtidig (Morsick og Watkins 1999).

3.3 Læring i organisasjoner og ledelse

I en studie som tar sikte på å kartlegge rektorers perspektiv på endring og læring i organisasjoner, er det viktig å drøfte hvilken rolle lederne har i følge de ulike teoriene om endring og læring.

Hos Senge (1990) en av lederens mest sentrale oppgave å involvere medlemmene i organisasjonen i arbeidet med å lage en visjon alle følger seg forpliktet i forhold til. Senge (1990) viser også til tre hovedaspekter til ledelse «lærende organisasjoner»: lederen som konstruktør, lederen som forvalter og lederen som lærer. Lederen skal konstruere den «lærende organisasjonen». Som «lærer» skal ikke lederen ha all kunnskapen, men være en «lærer» som stiller de riktige og de kritiske spørsmålene ved organisasjonens antakelser. Lederrollen i Karl Weicks (2009) teorier om endring knyttes til forståelse, tolkning og språk. En leder skal være tett på organisasjonen, og skal legge merke til endringer og forsøk i organisasjonen. Weick (2009) trekker fram manglende årvåkenhet som et element som både hindrer læring og som gir feillæring. Er vi årvåkne nok til å få med oss og forstå de små endringene som skjer kontinuerlig? Er vi årvåkne nok til å få med de små endringene som ikke er i overenstemmelse med organisasjonens mål og intensjoner, og som over tid kan gi aksept for handling som både er uhensiktsmessig og direkte skadelig? En slik lederrolle krever kontakt med dagliglivet i skolen, og kjennskap til hva som foregår ute i klasserommene. En slik leder er synlig i klasserommene og deltakende i diskusjoner på team og trinn. Er rektor en synlig leder som kjenner skolen på pulsen? Deltar rektor i diskusjoner på team og trinn, eller begrenser det seg til fellesmøter med oppsatt agenda og fokus på praktisk organisering? En leder skal oppdage og forstå endringene, men også sette ord på dem og se nytte av dem i andre settinger. Språket er sentralt, og

gjennom kommunikasjon spres kunnskap. I følge Weick (2009) er en leder ikke en som skaper forandring, men en som beskriver og sertifiserer de endringene som allerede skjer. Videre er Weick (2009) opptatt av lederen som symbol og et forbilde for organisasjonen. Samme fokus finner vi hos Fullan (2003) som er vektlegger at rektor er en rollemodell. Språk og kommunikasjon er sentralt hos Dahl (2004) også gjennom at ledere av organisasjonslæring krever at leder deltar i faglige diskusjoner. Det krever pedagogisk kunnskap hos rektor. Lillejord (2003:15) vektlegger et samhandlingsperspektiv og snakker om rektor som «koordinator for alle skolens læreprosesser». Karseth og Møller (2014) har studert hva de sentrale styringsdokumentene sier om ledelse i etterkant av Kunnskapsløftet. De skriver at styringsdokumentene vektlegger en tydelig og kraftfull ledelse for utvikling generelt, men også opp mot begrepet «lærende organisasjoner». Som en motsats til tydelig og kraftfull ledelse brukes i de samme dokumentene begrepet føyelig (Karseth og Møller 2014). Stortingsmelding 19 (2009 – 2010) Tid for Læring vektlegger et noe annet syn på ledelse:

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdaterte, og oppdatere, stimulere og del på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser. Hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet. (Stortingsmelding 19 Tid for Læring (2009 – 2010): 13)

Her etterlyses etterlyser ledere som deler på ansvar og oppgaver. Det er i tråd med begrepet «distribuert ledelse» som nevnes i forbindelse med «lærende organisasjoner» (Lillejord 2003). Det innebærer at ledelse er et samarbeidprosjekt og utøves av flere enn den formelle lederen. Ledelse delegeres, og det er stor autonomi i organisasjonen.

Stortingsmelding 19 (2009 – 2010) etterlyser også ledere som stimulerer og inspirerer sine lærere. Det er i tråd med Weick og Quinn (1999) sin drøfting av ledelse i organisasjoner med kontinuerlig læring. De refererer til Kotter (1996) når de spør om endring er: *something one manages or one leads* (Weick og Quinn 1999: 380). Weick og Quinn (1999) definerer videre management som å fortelle hva andre skal gjøre *logic of replacement*, mens å lede er å vise hvordan man kan være *logic of attraction*. De hevder at når ledere modellerer forandring er det mer sannsynlig at forandring skjer, og videre at mange ledere undervurderer: *the logic*

of attraction and its power to pull changes (Weick og Quinn 1999: 380). Her beveger Weick og Quinn (1999) seg i retning av det en del kaller karismatisk ledelse, og det kan trekkes paralleller til begrepene *transaksjonsledelse*¹⁰ og *transformasjonsledelse*¹¹.

3.4 Et kritisk blikk på den «lærende organisasjonen»

Alle organisasjoner har en kultur for læring, og denne læringskulturen består av både en formell og en uformell del (Wadel 2002). Dermed blir det ikke et spørsmål om en organisasjon er lærende eller ikke, men om hvor effektivt organisasjonen lærer og om det de lærer er viktig, nyttig og riktig. Begrepet «lærende» er positivt ladet, kanskje ekstra mye i skolesammenheng, og et begrep det er lett å slutte seg til. Kan det være langt lettere å slutte seg til enn å gjennomføre i praksis? Hvilken skole vil ikke være en «lærende organisasjon»? Irgens (2011) beskriver «lærende organisasjoner» som et av motebegrepene i arbeidslivet i sin bok «Dynamiske og lærende organisasjoner». Videre kritiseres litteraturen om «lærende organisasjoner» for å være normativ og styrt av universielle oppskrifter som det er vanskelig å omsette til praksis (Garvin 2005). Argyris og Schön (1996) kritiserer den preskriptive litteraturen for ikke å være nok forankret i empiri.

Weick (1991) problematiserer begrepet organisasjonslæring og stiller seg undrende til at organisasjonsteoretikerne tar opp begrepet på begynnelsen av 1970-tallet når psykologene går bort fra begrepet læring grunnet kompleksiteten i begrepet. Weick og Westley (1999) drøfter et motsetningsforhold i selve begrepet og ser på om den variasjonen i arbeidsmåter som er en forutsetning for læring i en organisasjon lar seg kombinere med begrepet organisasjon som gir likere og forhåndsbestemte handlingsmønstre. Weick (1976) stiller også spørsmålet om en skole, men sin løse sammenkobling mellom individer og grupper, kan kalles en organisasjon.

¹⁰ Ledelses som et bytteforhold der arbeidsinnsats og resultater belønnes. Vektlegger rutiner, struktur og prosedyrer.

¹¹ Begrep knyttet til B. Bass og J. Burn. Lederteori som vektlegger samarbeid, felles mål, verdier og leder som inspirator og rollemodell.

Det stilles spørsmålsteget ved individet i en «lærende organisasjon». Schein (1999) skriver at det kan være en påkjenning for individet å oppgi noe så grunnleggende som egne verdier og personlige antakelser. Schein (1999) hevder videre at de ansatte kan oppleve et press for å lære. Hustad (1998) kritiserer Senge for ikke å legge nok vekt på det politiske aspektet ved en organisasjon. En organisasjon har i følge Hustad (1998) et politisk aspekt som ikke kan undervurderes, og en ledelse som har sine mål, visjoner og verdier som de forventer at ansatte forholder seg til. Inkludering og likeverd kan bli vanskelig i praksis i en organisasjon der ledelsen har makten, og der ledelsen kontrollerer hva som skal læres. Egne mål, ambisjoner og praksis skal oppgis eller sammenfattes med organisasjonens, noe som kan gi et mindre mangfold og bli et hinder for læring (Hustad 1998).

Begrepet «lærende organisasjoner» kritiseres også for å være mer retorikk enn virkelighet i skolesammenheng (Ligaarden 2007). Både nasjonalt (Dahl 2003; Ligaarden 2007) og internasjonalt (Fullan 2003) argumenteres det for at de sentrale forsøkene på å gjøre skolen til «lærende organisasjoner» med interne læringsprosesser i sentrum, står i kontrast til stadig økt fokus på effektivitet og målstyring.

4. Metode

Ordet metode kommer fra gresk og betyr «veien til målet» (Kvaale 1997). Dette innebærer at valg av metode er nært knyttet til forskningens hensikt, formål og problemstilling, og i dette kapitlet vil valg av forskningsdesign, metode, valg av intervjupersoner, gjennomføring av intervju, transkribering og analyse drøftes og begrunnes. Avslutningsvis drøftes studiens pålitelighet og gyldighet samt aktuelle forskningsetiske spørsmål.

4.1 Valg av metode

Denne studien er en kvalitativ studie. En kvalitativ studie gjengir personers opplevelse og tolkninger i ord. Den gir muligheten til å gå i dybden av fenomener og er preget av nærhet og fleksibilitet til å forfølge problemstillinger som dukker opp underveis. En kvalitativ undersøkelse gir stor åpenhet og vektlegger detaljer, nyanser og det unike ved hver respondent. De som deltar kan i stor grad være med å definere hva som er den «korrekte» forståelsen og det gir høy begrepsgyldighet. Forholdet mellom den som intervjuer og intervjupersonen blir interaktivt. En kvalitativ metode er ressurskrevende og begrenser ofte utvalget av respondenter, noe som igjen gir mindre mulighet til å generalisere og liten ekstern gyldighet. Alle nyansene og det komplekse i det innsamlede materialet kan gjøre det vanskelig å tolke og bearbeide dataene. Nærheten som kan være en styrke og også gi større innsikt, kan gjøre oss mindre kritiske. Fleksibiliteten kan gi oss problemer med å avgrense både i omfang og i hvor vi setter strek for temaet vi ønsker å undersøke.

I denne studien er en kvalitativ tilnærming benyttet. Studien ønsker å gå i dybden av rektorenes forståelse av begrepene organisasjonslæring og «lærende organisasjoner». Studien legger dermed opp til å gjennomføre en intensiv undersøkelse med et lite utvalg av enheter, men med relativt mange variabler. En slik tilnærming gir fleksibilitet, nærhet til og en detaljert informasjon om fenomenet. Det begrensede utvalget av enheter gir lite grunnlag for statistisk å generalisere resultatene. Denne undersøkelsen tar sikte på å beskrive hvilket syn

rektorene har på læring og endring i egne organisasjoner her og nå, og studien vil ikke følge utviklingen over tid. En slik tilnærming legger til rette for en kvalitativ tilnærming med datainnsamling gjennom intervju.

4.2 Innsamling av kvalitative data

Individuelt intervju, gruppe intervju, observasjon og dokumentundersøkelse er de fire hovedmåtene å samle inn data i kvalitative studier (Jacobsen 2005a). I denne undersøkelsen blir individuelle intervjuer benyttet for å samle inn empiri. Videre skriver Jacobsen (2005a) at individuelle intervjuer er hensiktsmessige når få enheter skal undersøkes og når formålet er å forstå hvordan individer fortolkninger og legger mening i et spesielt fenomen. Dette er i tråd med studiens problemstilling og hensikt. Det legges liten grad av føringer på hva respondenten kan komme med av informasjon.

Det åpne individuelle intervjuet er tidkrevende og egner seg best når det er få enheter som skal undersøkes. Det vil ta tid å organisere, gjennomføre, transkribere og ikke minst systematisere de opplysningene som kommer fram i intervjuet. Hva individer står for og mener kan ikke uten videre overføres til en gruppe. Et viktig valg når en forsker velger et åpent individuelt intervju, er å avklare graden av strukturering av intervjuet. Vi kan velge et helt åpent intervju der vi fører en samtale uten intervjuguide og uten sekvens i samtalen. På den andre ytterkanten finner vi spørsmål med svaralternativer i en fast rekkefølge. Mellom ytterpunktene har vi en rekke muligheter for ulik grad av struktur.

4.3 Intervjuguide og testintervju

I denne studien er det gjennomført semistrukturerte intervjuer med intervjuguide (vedlegg 1). Et semistrukturert forskningsintervju velges når et tema skal forstås ut i fra intervjupersonens livsverden, og studien tar sikte på å gå i dybden av rektorenes forståelse av begrepene organisasjonslæring og «lærende organisasjoner». Et lukket spørreskjema åpner ikke for å forfølge og utdype utsagn fra intervjupersonen, noe som er viktig når det er intervjupersonens

forståelse som står i sentrum. En helt åpen samtale sikrer på sin side ikke at forsker får dekket alle temaene som er relevante for forskningsspørsmålene. I tillegg vil det gi mer kompleks informasjon og gjøre arbeidet med å skille ut relevant informasjon mer tidkrevende (Kvale 1997). Intervjuguiden er en plan for spørsmål, emner og rekkefølge. *An interview guide is meant to be glanced at when needed and ideally remain unused or as a prompt for the researcher* (Weiss 1994:48). Weiss (1994) sier videre at intervjuguiden ofte kan fungerer som en sjekklister ved avslutningen av intervjuet.

Intervjuguiden i denne studien forholder seg til ulike temaer etter en fast rekkefølge, mens svarene fra respondentene var helt åpne. For å bevare flyten i intervjuet ble det enkelte ganger nødvendig å flytte på rekkefølgen som var satt opp i intervjuguiden. Spørsmålene i høyre kolonne fungerte som en sjekklister som sikret at de sentrale temaene i forskningen ble berørt, mer enn konkrete spørsmål stilt i rekkefølge. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av teorisynthesen, og målet var å få fram respondentens tanker, kunnskap og refleksjon om temaet. Spørsmålene knyttet til konkrete nasjonale styringssignaler, de sentrale teoretikerne og begrepet «lærende organisasjoner» ble ikke brakt opp av forsker før på slutten av intervjuene. Bakgrunnen for dette var ønsket om å få fram intervjupersonenes tanker om organisasjonslæring før forsker leder intervjuet inn på begreper som kan være normative og virke styrende på samtalen.

Pilot interviews are an opportunity for researchers to test out their research guide (Weiss 1994:52). Før innsamlingen av empiri startet, ble det gjennomført et testintervju sammen med en rektorkollega i egen kommune. Testintervjuet ble gjennomført etter samme struktur og med intervjuguiden som var tenkt brukt på de seks intervjuene. Intervjuet utgjorde en viktig testsituasjon der forsker fikk trening på å gjennomføre intervjusituasjonen, og fikk testet både den praktiske gjennomføringen og spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuet ble spilt inn og lyttet til sammen med testintervjupersonen slik at vi sammen kunne vurdere både intervjusituasjonen, spørsmålene i intervjuguiden og forskers intervjuteknikk. Testintervjuet dannet grunnlaget for en endring i intervjuguiden. Spørsmålene knyttet til sentrale føringer ble flyttet til slutten da intervjuperson i testintervjuet opplevde det som ubehagelig ikke å kunne svare tilfredsstillende på disse. Forsker

og intervjuperson var enige om at det var uheldig tidlig i intervjuet, og at det kunne skade dialogen og verdien av samtalen.

4.4 Utvalg av enheter

Hensikten med studien er å analysere hvilket teoretisk og praktisk perspektiv rektorer har på læring i egen organisasjon og hvordan det eventuelt er påvirket av de sentrale styringssignalene som vektlegger begrepet «lærende organisasjoner». I studien velges det derfor ut seks rektorer med ulike erfaring og utdanning. Det velges ut tre rektorer fra gruppen av rektorer med erfaring som rektor i 2-5 år, mens det velges ut tre rektorer fra gruppen av rektorer med 10 – 15 års erfaring. De sistnevnte har vært skoleledere gjennom hele den perioden fokuset på «lærende organisasjoner» har vært sterkt. Rektorer fra den første gruppen har ikke vært ledere like lenge, men de har ofte deltatt på «Rektorskolen» som er et utdanningsprogram på 30 studiepoeng utarbeidet av blant annet Universitetet i Oslo på oppdrag fra regjeringen. De sentrale styringsdokumentene skiller lite mellom skoleslagene, og derfor velges rektorene ut fra både barneskoler og ungdomsskoler. Alle de som ble spurt takket ja til å delta i studien.

4.5 Gjennomføring

Et forskningsintervju er et intervju der kunnskap skapes i samspillet mellom mennesker (Kvale og Brinkmann 2009). Selve intervjusituasjonen er avgjørende for denne relasjonen og har direkte innvirkning på kunnskapen som blir skapt. Det ble gjort en avtale med de seks intervjupersonene der vi avtalte intervjusted og tidspunkt for intervjuet, og de ble informert om temaet, bakgrunnen for studiet og tidsbruken. Alle intervjuene ble gjennomført på intervjuerpersonens kontor eller et nærliggende grupperom. Det kan ha vært viktig for tryggheten i intervjusituasjonen. Før intervjuet startet ble intervjupersonene informert om hva som skulle skje i intervjuet. Først gjentok forsker formålet med studien, og de fikk informasjon om hvordan informasjonen ville bli brukt og hvordan den ville bli anonymisert. Intervjupersonene ble også informert om lydopptaket og videre behandling av opptaket. Opptakene ble gjort med en Sony Experia Z2

mobiltelefon. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er de første minuttene av intervjuet viktige for fortsettelsen, og ofte ønsker intervjupersonene å vite noe om forskeren før de utleverer seg selv. På bakgrunn av dette fortalte forsker litt om egen bakgrunn i et forsøk på å skape en atmosfære av åpenhet og tillit. Intervjuet startet med et åpent spørsmål som satte fokus på intervjutemaet. Underveis i intervjuet ble det stilt en rekke oppfølgings- og fortolkende spørsmål for å sikre seg at forsker oppfattet intervjupersonen korrekt. Intervjuet ble avsluttet med et åpent spørsmål der intervjuperson fikk anledning til å legge til informasjon de mente var relevant for temaet eller som oppfølging til tidligere svar. Deretter gikk vi gjennom hovedpunktene i intervjuet, og de ble informert om muligheten til å lese gjennom et transkribert utkast av intervjuet.

4.6 Transkribering og analyse

I studien ble intervjuene med respondentene tatt opp som lydfiler med mobiltelefon. Lydfilene ble deretter transkribert til tekst i et tekstbehandlingsprogram i løpet av dagene etter intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er forskjell på talespråk og skriftspråk, og det å gjøre om det talte språk til skriftspråk er en fortolkningsprosess. I prosessen fra intervju til transkribert tekst, går meningsinnholdet gjennom to nivåer av abstraksjoner. Fra intervjusituasjonen til lydfil blir det talte ord fra intervjuet flyttet ut av sammenhengen med kroppsspråk, mimikk og gester. Gjennom transkripsjon fra lydfil til skrevet tekst blir innholdet deretter fjernet fra talehastighet, stemmeleie og tonefall. For å få med noe av den non-verbale kommunikasjonen, ble det gjort notater i løpet av intervjuet. *Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusituasjoner* (Kvale og Brinkmann 2009:187). Transkriberingen i denne studien ble gjort i bokmål. Formålet med undersøkelsen er med på å bestemme i hvilken grad intervjuene skal transkriberes ordrett og hvor viktig non-verbal kommunikasjon er for videre arbeid med undersøkelsen. I diskurs- og lingvistiske analyser er strengt ordrette transkripsjoner viktige, mens direkte gjengivelser i andre sammenhenger i følge Kvale og Brinkmann (2009) kan virke som kunstige hybrider som intervjupersonene kan følge avstand til. I denne undersøkelsen, der intervjuet

ligger tettere opp til et begrepsintervju, ble lydopptaket skrevet om til sammenhengende tekst og ordrett etter opptaket med enkelte notater knyttet til non-verbal kommunikasjon. Transkribering den første delen av analysearbeidet, og en god måte å få oversikt over stoffet som skal analyseres på (Kvale og Brinkmann 2009). Transkriberingen av alle intervjuene ble derfor gjort av forsker. Intervjuene utgjør 6 timer og 37 minutter med lydopptak. De to lengste var på 1 time og 22 minutter, mens det korteste var på 50 minutter. Til sammen utgjør de transkriberte intervjuene 95 sider tekst i Times New Roman skriftstørrelse 12 med linjeavstand 1. Sammen med det transkriberte intervjuet, var forskers notater fra intervjusituasjonen, grunnlaget for analysearbeidet.

4.7 Gyldighet og pålitelighet

I litteraturen om kvalitativ forskning benyttes ulike begreper om forsknings pålitelighet og holdbarhet (Fog 2004, Jacobsen 2005a; Kvale 1997, Thagaard 2003). I denne studien benyttes Jacobsens (2005a) begreper gyldighet og pålitelighet. En vurdering av gyldighet og pålitelighet er en vurdering av kvaliteten på det arbeidet vi har gjort (Jacobsen 2005a). Målet er at konklusjonene skal være så gyldige og pålitelige som mulig, men det vil alltid være forhold ved en undersøkelse som begrenser dette. Derfor er det viktig å være klar over faktorer som kan begrense gyldigheten og påliteligheten underveis i hele forskningsprosessen. I tillegg må forsker vurdere både gyldighet og pålitelighet i arbeidet grundig etter at en undersøkelse er gjennomført for å klargjøre hvilken nytte og overføringsverdi resultatene kan tilkjenne. Det er viktig at det rettes et kritisk blikk på eget metodevalg, mulige feilkilder, gjennomføring og tolkningen av resultatene gjennom hele prosessen (Jacobsen 2005a).

Med pålitelighet mener vi å undersøke om selve undersøkelsen og gjennomføringen av denne har vært med på å påvirke resultatet. I engelsk litteratur, som hos Merriam (2009), brukes ofte begrepet «reliability». Kvale og Brinkmann (2009) bruker konsistens og troverdighet, mens Jacobsen (2005a) bruker pålitelighet. Ved vurdering av påliteligheten må forsker vurdere faktorer som undersøkereffekt, konteksten rundt intervjuet, samhandlingen mellom forsker

og respondent og hele det metodiske opplegget og forskningsprosessen. I forbindelse med intervjuer knyttes pålitelighet til en vurdering om svarene forsker får er farget av forskeren selv og forhold knyttet til konteksten rundt intervjuet. Et ideal som holdes fram er at en annen forsker skal kunne gjøre intervjuet på nytt å få tilnærmet de samme svarene. I et forskningsintervju skaper forsker kunnskap i en relasjon med intervjuobjektet, og det er med dette som utgangspunkt ikke mulig å gjennomføre et intervju uten at forsker er en del av denne prosessen. Målet blir da at forsker holder en høy bevissthet rundt sin egen rolle i relasjonen, og har kunnskap om hvordan forsker kan begrense eller styre sin egen påvirkning av resultatene. Et moment som diskuteres er graden av ledende spørsmål, og mange framholder et mål om at spørsmål i minst mulig grad må være ledende. I følge Kvale og Brinkmann (2009) har ledende spørsmål sin rolle i et intervju der forsker ønsker å få presisert intervjupersonenes utsagn, få klare svar på uklarheter og å få fram informasjon man frykter intervjupersonen holder tilbake. Brukt riktig, kan ledende spørsmål være med på å styrke intervjuets reliabilitet snarere enn å svekke den. Skal forskning oppleves som troverdig for den som leser studien, er det viktig med stor åpenhet om hvordan forsker har jobbet i prosessen og særlig hvordan empirien innhentet. Dette er forsøkt ivaretatt i denne studien. Det er en sammenheng mellom pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet er en forutsetning for høy gyldighet, men høy pålitelighet er ingen garanti for høy gyldighet (Kvale og Brinkmann 2009). Kunnskap kan være framskaffet på en pålitelig og korrekt måte, men behøver ikke av den grunn å være relevant i forhold til de forskningsspørsmålene forsker ønsker å besvare.

I engelskspråklig litteratur brukes ofte begrepet «validity» (Merriam 2009). I følge Språkrådet (2015) betyr verbet å validere: «å gjøre gyldig eller bekrefte gyldigheten av noe, men brukes også om å bedømme og evaluere». Kvale og Brinkmann (2009) beskriver validiteten som styrken og gyldigheten til et utsagn. Gyldighet handler i samfunnsfaglig forskning om forskningen er korrekt utledet av sine forutsetninger og om en undersøkelse faktisk undersøker det den gir seg ut for å undersøke. Gyldigheten er, som påliteligheten, noe som skal vektlegges i alle stadier av en undersøkelse og er relatert til det som hos Kvale og Brinkmann (2009) beskrives som godt forskningsmessig håndverk gjennom hele prosessen. Forskeren i denne studien har ingen erfaring med tilsvarende studier, noe som kan

ha påvirket gyldigheten. Denne mangelen på erfaring er forsøkt motvirket gjennom studier av teori og samarbeid med veileder og medstudenter. I følge Fog (2004) er målet for gyldighet i intervjuprosessen om intervjuene som er gjennomført kan si noe som er holdbart for et fagfelt. Validere er også å kontrollere gjennom å undersøke forskerens innvirkning, observasjoner, fortolkninger og funn med det for øyet å avdekke skjevheter som kan påvirke resultatene (Kvale og Brinkmann 2009). Thagaard (2003) framholder at det kan være en fordel om forsker kjenner fagfeltet, men samtidig kan det føre til en forutinntatt holdning i tolkninger. Forskers bakgrunn som rektor kan ha ført til større forståelse av fagfeltet. Samtidig er det viktig å kjenne til faren for forutinntatt holdninger. Det er viktig for gyldigheten at forsker er tydelig på hva som er intervjupersonens informasjon og forskers fortolkninger er viktig (Kvale 1997). Det ble forsøkt ivaretatt gjennom lydopptak og ordrett transkribering. De transkriberte intervjuene og lydopptakene er tilgjengelige. Intervjupersonenes informasjon og forskers drøfting av funnene er skilt ut i to ulike kapitler. Grunnet ressursene tilgjengelige i studiet har det ikke vært mulig å gjennomføre triangulering gjennom å la flere undersøke og tolke materialet i empirien (Merriam 2009). En annen strategi for dette er å gjennomføre en «member validation» der du ber om tilbakemelding på funnene fra et utvalg av intervjupersonene (Merriam 2009). I denne undersøkelsen har funnene blitt drøftet med to av intervjupersonene som har kommet med tilbakemeldinger.

4.8 Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene i en studie kan overføres til å gjelde for flere personer og grupper enn de som har deltatt i undersøkelsen og overføres til andre kontekster og sammenhenger enn den studien har undersøkt. I kvalitativ forskning undersøkes for få enheter til at resultatene kan generaliseres statistisk til et større utvalg (Kvale 2009, Thagaard 2006, Fog 2004). Kunnskapen som har framkommet i denne forskningen kan dermed ikke sies å gjelde for andre grupper av rektorer, men sier noe om hvilken forståelse disse seks rektorene har av læring i eget personale og av begrepet «Lærende organisasjoner». I en positivistisk forståelse av samfunnsvitenskap er idealet å finne kunnskap som kan

regne som universelle sannheter, og dermed vektlegges muligheten for å generalisere fra empiri til teoretisk kunnskap (Kvale 2009, Thagaard 2006). Overføringsverdien i en studie ligger i at kunnskapen som utvikles kan utprøves og videreutvikles av andre forskere (Kvale 1997, Thagaard 2006). I denne studien er dette forsøkt ivaretatt gjennom å gjøre rede for hele forskningsprosessen. Andre forskere kan vurdere overførbarheten og bygge på funn og kunnskap som kan videreutvikles gjennom både kvalitativ og kvantitativ forskning. Det vil styrke denne studiens gyldighet og troverdighet (Kvale 1997).

4.9 Forskningsetikk

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale og Brinkmann 2009:80). Kvale og Brinkmann (2009) peker videre på fire etiske områder som er viktige for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke innebærer at intervjupersonene ble informert om formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i designen, samt mulige ulemper og fordeler ved å delta i undersøkelsen. Alle deltok frivillig og ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Konfidensialitet handler om at private data ikke skal avsløres og at intervjupersonene er tilstrekkelig anonymiserte i undersøkelsen. *Konfidensialitet handler om hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem* (Kvale og Brinkmann 2009:90). Et utkast av kapittel 4 ble sendt til intervjupersonene slik at de selv kunne vurdere om dere konfidensialitet ble godt nok ivaretatt. Konsekvenser handler om en vurdering av de konsekvensene, både negative og positive, en undersøkelsen kan påføre deltakerne. Ansvaret for vurdering av konsekvenser ligger både på deltakeren og i enda større grad på forskeren. En vurdering av konsekvenser avhenger i følge av Kvale og Brinkmann (2009) av kunnskapen til forskningsfelt og metode. Hensyn må også tas hvis intervjuene siteres ordrett, og enkelte intervjupersoner kan føle seg støttet av at eget muntlig språk gjengis i et forskningsdokument. Det fjerde punktet handler om vurdering av forskers integritet, uavhengighet og etiske rolle i

undersøkelsen. Ethiske valg og forskers integritet påvirker kvaliteten på studien, og er sammen med forskers forståelse av egen rolle avgjørende for den vitenskapelige kvaliteten. Forsker har bestrebet en åpenhet rundt alle sider av gjennomføringen av undersøkelsen, og gjort rede for eget ståsted og erfaring innenfor forskningsfeltet. Opptak og transkriberte intervjuer legges fram til de som ønsker å vurdere grunnlagsmaterialet.

4.10 Analysestrategier og forskers forståelse

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en hermeneutisk forståelse basert på meningsfortolkning. I en modernistisk tradisjon blir mening og kunnskap noe forsker leter etter og avdekker i en tekst, og som det er forskers rolle å avdekke. I en mer postmodernistisk og hermeneutisk tradisjon er mening og kunnskap noe som oppstår i relasjon mellom intervjuer, tekst og intervjuperson (Kvale 1997). Forsker leter ikke etter den ene sanne forståelsen av en tekst, men ulike fortolkninger som alle kan gi verdifull informasjon om emnet og styrke og berike fortolkningen. En hermeneutisk fortolkningsprosess synliggjøres ofte som en sirkel der forsker beveger seg fram og tilbake mellom helhet og del. Forsker kan starte med en uklar forståelse av helheten, men gjennom fortolkning av deler som igjen settes sammen til en helhet, kan forsker siden få en ny og klarere forståelse for helheten. Slik kan forsker gjennom prosessen utvikle større og ny forståelse gjennom å veksle mellom helhet og del. Kvale og Brinkmann (2009) framhever også at det i en interrelasjonell forståelse av menings og kunnskapsdannelse i en intervjusituasjon er viktig å være klar at tekst ikke fortolkes forutsetningsløst, men blir tolket inn i egen forståelsesramme. Ved ulike fortolkninger er det viktig at det perspektiv, og de bevis og argumenter som ligger bak fortolkningen, gjøres eksplisitt for leseren (Kvale og Brinkmann 2009). Fog (2004) skriver at det er viktig at forsker er kjent med og tar i betraktning egne følelser i forhold til forskningsfeltet, med bakgrunn i at ureflekterte følelser kan påvirke meningsfortolkning og teorien. Kunnskap i en kvalitativ undersøkelse dannes med både forskers og intervjupersonens posisjon, erfaringer, holdninger og agenda som bakteppe når mening og kunnskapen dannes.

Forsker i denne studien har selv bakgrunn som rektor på ungdomstrinnet gjennom seks år, og har dermed samme yrkesbakgrunn som intervjupersonene. Interessen for forskningsfeltet har oppstått gjennom det sentrale fokuset som det har vært på forskningstemaet de siste 10 årene, gjennom diskusjon og drøftinger med kollegaer og gjennom praktisk arbeid med fagfeltet i jobben som skoleleder. En del av funnene i forskningen var i tråd med forskers antakelser. Det gjelder fokuset på det strukturelle forholdet ved organisasjonslæring som er i tråd med egen erfaring. Forsker hadde forventet at de som har lang erfaring og lederutdanning i større grad skulle kjenne til teorier om organisasjonsutvikling og føringene i styringsdokumentene. Forsker hadde heller ikke reflektert noe i forkant over betydningen praktisk arbeid med metodikken i «Ungdomstrinn i utvikling» og metodikk som «LOV» skulle ha for forståelse av organisasjonslæring.

To me, data analysis is the process used to answer the research questions (Merriam 2009:176). Etter transkribering ble intervjuene lest grundig i et forsøk på å få et helhetlig blikk på innholdet. Dette ble forsøkt gjort uten å gjøre egen fortolkning (Kvale 1997). Deretter ble intervjuet lest og stikkord og informasjonsbiter var interessante eller antatt potensielt å kunne være viktig for å besvare forskningsspørsmålene ble notert i margen. Denne prosessen kalles *koding* (Merriam 2009). Disse kodene ble deretter systematisert sammen i grupper i en prosess Merriam (2009) kaller *analytisk koding*. Dette er en induktiv prosess. Koder som hører sammen med hverandre danner deretter det vi kan kalle *kategorier*. I denne studien ble kodene plassert inn i fem kategorier som deretter ble gitt et navn. Vedlegg 2 viser de sentrale kodene fra intervjuene som danner grunnlaget for kategoriene. Funnene fra intervjuene er presentert i kapittel 5 og er sortert etter disse fem kategoriene. Empirien drøftes deretter i lys av studiens teori og eksisterende forskning før studiens problemstilling besvares i kapittel 7.

5. Resultater

I kapittel fem presenteres det empiriske resultatet fra intervjuene, og funnene presenteres gjennom kommentarer og sitater. Sitater er skrevet ordrett i kursiv. Gjennom analyse av de transkriberte intervjuene har det dannet seg fem kategorier. Resultatene som presenteres i dette kapitlet drøftes i lys av teorier og aktuell forskning i kapittel 6.

5.1 Organisering for læring

Så er det noen banale ting som må være til stede; det er at folk rent fysisk er tilstede for disse refleksjonen på ett sted, på samme tid og i et sånt omfang at gjør at man får noe ut av det, så det ikke er bare lederen som ser den røde tråden.

I denne kategorien fokuseres det på den tiden og de arenaene skolen systematisk setter av til samhandling og felles refleksjon. Et viktig funn i undersøkelsen er at rektorene ser det ikke bare som en av sine viktigste oppgaver å organisere skolen slik at samarbeid og refleksjon kan skje, men å organisere skolen slik at leder sikrer seg at samarbeid og refleksjon vil skje. En rektor beskriver dette tydelig:

Når strukturendringen fordrer samarbeidet, så har vi etter hvert kommet dit at samarbeid har blitt en naturlig del av arbeidsdagen vår. Jeg har ikke tro på at hvis du ikke foretar noen strukturelle grep som tvinger gjennom den endringen vi ønsker, så kommer heller ikke endringen.

Et annet funn i studien er at rektorene som har ansvaret for ungdomstrinnet på ulikt vis nevner tid som en begrensende ressurs for samhandling og refleksjon: *For ellers så tror jeg det blir mye sårn at vi aldri får gått nok inn i dybden, nok inn mot praksis.* Rektorene mener mer tid til samarbeid hadde fremmet læring i organisasjonen. De ønsker mer tid i plenum, men også at lærerne har mer tid og er til stede for samarbeid med hverandre i større grad. De opplever at en del lærere ønsker dette og ser en begrensning i at et en del lærere forlater arbeidsplassen så fort de får mulighet og dermed ikke er tilgjengelige for kollegaene. *Jeg ser, nå skal ikke dette være et lederinnlegg i arbeidstidsdebatten, men jeg ser jo at måten lærernes arbeidstid er organisert på som en hindring for lærernes læring.*

Den nye arbeidstidsavtalen som gjelder fra 1. mai 2014 åpner for lokale avtaler, og rektorene på ungdomstrinnet ønsker å gjøre lokale endringer. Hvis rektor på hver enkelt skole ikke oppnår enighet med Utdanningsforbundet lokalt på skolen, er det i praksis den gamle avtalen for perioden fram til 1. mai 2014 som gjelder videre. Likevel er ønsket om og troen på en lokal avtale til stede blant rektorene på ungdomstrinnet: *Alt for lite (tid)! Arbeidstidsavtalen på denne skolen skal vi jobbe med! Vi vet at det har kommet nye føringer, og vi skal lage ny avtale til våren.* Behovet for å binde mer av lærernes arbeidstid til arbeidsplassen kommer ikke like tydelig fram fra de som jobber i barnetrinnet. De har i avtalen mer tid tilgjengelig sammen med et samlet lærerkollegium. Blant barneskolerektorene handler det mer om hvordan skolen bruker den tiden den har, og ingen av dem nevner tiden som en stor begrensning. *Jeg tenker at det viktigste er hvordan man bruker den tiden man har. Mer tid vil ikke nødvendigvis si at man jobber bedre med læring.*

Studien viser at bruken av tiden skolen har til rådighet med hele kollegiet varierer på alle skolene, og det samme gjør i en viss grad organiseringen av samarbeidsarenaer. Skolene har forskjellig størrelse, og organisering på trinn har bare relevans der det er mer enn en klasse på hvert trinn. Alle skolene er teambaserte. I denne studien er det interessant å studere hvordan skolene organiserer seg for å styre bruken av tiden kollegiet har til samarbeid inn på refleksjon og pedagogiske diskusjoner som er det rektorene mener kan gi læring for skolen og lærerne.

Et funn er at rektorene er enige om at de må styre tiden for å sikre seg tid til pedagogiske refleksjoner, men det foregår i ulikt omfang og på ulike måter. En variant av dette er å benytte flere ulike faste teamsammensetninger, og det er et bevisst grep for at ikke tiden skal bli brukt til praktisk samarbeid, men til den planlagte refleksjonen. Skolen er organisert på trinn som består av lærere knyttet til to klasser, og det er der rektor ønsker fokus på det praktiske arbeidet. De møtes også i team på 1-4 og 5-7 med hver sin faste teamleder. I den andre teaminndelingen er kollegiet delt i to, og lærerne på hvert trinn deles bevisst inn på to forskjellige team. Det betyr at begge lærerne må representere trinnet sitt i

diskusjoner, og alle må bidra i større grad enn når trinnet er samlet og kanskje den mest taleføre leder an. I tillegg er fristelsen til å gli over i praktiske planleggingsoppgaver mindre når lærerne på samme trinn er splittet: *Det er for å unngå at man, det er fort gjort at man jobber litt praktisk. ... jeg tenker at det er lettere å unngå de praktiske tingene hvis du møter lærere fra 1-7.*

Refleksjonen ledes på begge de to ulike teamene av de to teamlederne som er medlemmer i plangruppa. Skolen har også jobbet med kollegiet for å definere hva godt samarbeid på trinn og team er i et internt kvalitetsdokument. Forventninger til samarbeidet på alle nivåer blir drøftet ved oppstarten av hvert skoleår. Rektor trekker også fram samhandling som viktig for at skolen skal gå i samme retning: *Nå skal vi definere hva det vil si å ha trinnsamarbeid. For det hva jeg definerer, det er ikke sikkert de definerer det på samme måte.*

I studien forklares fokuset på det strukturelle perspektivet med at strukturelle endringer er en forutsetning for endret praksis og at for eksempel samarbeid velges bort hvis ikke strukturene fordrer samarbeid: *Hvis vi ikke skaper strukturendringer, så vil man ofte velge bort samarbeidet.* Ledelsen krever felles undervisningsplanlegging med like undervisningsplaner, like vurderinger og kriterier i fagene norsk, engelsk og matematikk. Det fører til at lærerne tvinges til samarbeid fordi de er avhengige av det. Noe av dette samarbeidet skjer utenfor fast møtetid, og noe i formelle samarbeidsmøter med en fagleder og en fast agenda. Læringseffekten beskrives slik:

Men jeg opplever at det blir en enorm læringsprosess inn i kollegiet. Hvis en snakker om vurdering, snakker man om kompetansemål, mål og kriterier, og det er mange slike begreper. Det er ikke tvil om at dette er vanskelige begreper for mange. Den erfaringsdelingen man får når man sitter sammen og jobber, hvor vi har en klar formening om at det er kompetansemålene i kunnskapsløftet som er styrende, det er de vi skal vurdere ut fra, så kan i første omgang de som er usikre slenge seg litt på; «Jeg gjør som du gjør, jeg da», og så får man en dypere forståelse av det etter hvert. Etter hvert klarer man å bidra. Bevisstheten på en del av de tingene er viktig.

Rektoren som er sitert ovenfor er også bevisst på å skille det mer praktiske trinnarbeidet fra pedagogiske diskusjoner, en endring de har gjort ganske nylig. De lar trinnarbeidet være det praktiske arbeidet, som rektor også framhever som

viktig siden lærerne på et trinn skal ta vare på og organisere over 100 elever. Trinnmøtet har en agenda fastsatt av trinnlederne i samarbeid med rektor. Rektoren gir også annen begrunnelse for å flytte de pedagogiske diskusjonene bort fra trinn og det var at ledelsen ønsket:

Man kjenner hverandre godt etter hvert, og man har jobbet sammen i flere år, så vi så at skal vi få en annen type debatt, måtte vi løse opp strukturen litt og skape litt utrygghet. Det skaper et større fokus på det vi skal snakke om.

På en skole fortelles det at de lenge hatt en praksis med å bytte hyppig på hvem som deler klasser, er på samme team og hvem som sitter på arbeidsrom sammen. Nye mennesker gir nye diskusjoner, og minsker risikoen for at skolen og samarbeidsgruppen kjører seg fast i et fast tankemønster.

Et funn i studien er betydningen av en agenda som gir mulighet for forberedte møter. Rektorene fremhever det som avgjørende for et godt utbytte av møtene. En rektor begrunner dette med tidligere erfaringer:

Jeg vet selv at jeg har gått i den fellen mange ganger der jeg går inn og presenterer noe og forventer en respons på noen jeg har tygd og bearbeidet og som de naturlig nok ikke tenkt på når de kommer rett fra 6. time der det kan ha skjedd noe de ikke har fått bearbeidet. Og så forventer jeg veloverveide svar på pedagogiske utfordringer?

En av skolene i undersøkelsen har vært gjennom en omorganiseringsprosess med eksterne konsulenter. Denne prosessen startet før nåværende rektor begynte i jobben. Som følge av dette har de omorganisert hele ledelsesstrukturen. Skolen er organisert med en rektor og tre avdelingsledere som hver har ansvaret for hvert sitt team. Teamene organiserer lærere på 1-4, 5-7 og 8-10. trinn. Bakgrunnen er at de ønsket å begrense det vide ansvarsområdet til inspektør som tidligere hadde ansvaret for hele 1-7 trinnet. Nå ønsker de en avdelingsleder som er tett på lærerne og pedagogiske utviklingsarbeid på teamet, og som selv underviser noe på trinnene. Det gir nærhet og legitimitet i kollegiet. Det ligger i denne strukturen, i følge rektor, klare føringer for at de samme temaene skal diskuteres i på alle de tre ulike nivåene for å skape en sammenheng:

Det er å dra de problemstillingene vi jobber med i plenum, og som vi har i utviklingsplanen. Det skal de gå igjen når de har avdelingstid. Og så skal de trinnlederne passe på at man bruker litt av trinntiden på de samme problemstillingene. Sånn at læringsløyfa henger sammen.

Det er kun på denne skolen de har en ordning med avdelingsledere som er en formell del av ledelsen. De andre rektorene gir uttrykk for at det å gi lærere et mer formelt ansvar som team- og trinnledere, er viktig for å holde trykket i utviklings- og læringsarbeidet. Strukturen støttes gjennom aktører som har et medansvar for agendaen og som er tett på kollegaene når det jobbes aktivt med diskusjon og refleksjon. Disse nøkkelpersonene er valgt bevisst av ledelsen: *Vi har også bevisst brukt de som er foregangspersoner innenfor det, de som har tatt ting raskest, så blir det de som «er enige med eller tenker som oss».*

5.2 Skolens retning og mål

Rektorene trekker inn ulike forhold som er med på å gi arbeidet på skolen retning. Hva de oppgir varierer en del.

Vi kan dele inn forhold som gir arbeidet i skolen retning i to hovedkategorier. Det ene er visjoner, mål og verdier som gir retning til hele skolen i et makroperspektiv. Hvordan skal skolen løse sine oppgaver, hvilke mål skal skolen jobbe mot og hvilke verdier skal styre arbeidet. Samtidig er det for enkelte av rektorene viktig å ha en klar retning og klare forventninger til hver enkelt lærere i mikroperspektiv. *Så er det lederen, og gjerne sammen med ansatte, som må sette agendaen og den må være rimelig klar. Ikke disse løst prat øktene.*

Studien avdekker en ganske forskjellig forståelse av begrepet visjon og store forskjeller i hva rektorene oppgir som det som gir arbeidet på skolen en retning. Det fortelles om rektorer som ikke har deltatt i arbeidet med utviklingen av visjonen. Videre fortelles det at flere forteller at skolene ikke har det de vil kalle en felles visjon, og noen har kun en fellesvisjon for hele kommunen. Unntaket er en rektor som vil si at de har en klar visjon som er ny, levende og som de har vært med å utarbeide i fellesskap i kollegiet. *Visjon er et fyrtårn. Den bruker vi mye. Jeg setter den på førstesiden når vi har noe felles. Jeg prøver å gjøre den synlig.*

Legger dem fram som en påminnelse. Finnes det noe annet enn visjoner på skolene som gir arbeid og utvikling en retning? Finner vi verdier, mål og planer som fyller visjonens funksjoner ute på skolene?

Et par av rektorene er tydelige på at skolen har et aktivt og levende verdigrunnlag. En annen trekker fram både en tidligere utarbeidet visjon ved skolen som rektor jobber med å holde aktuell, i tillegg til pågående arbeid med verdier, og hva disse verdiene skal bety i det daglige arbeidet. Dette arbeidet er de ansatte involvert i. En annen trekker fram verdiene, som er utarbeidet med bred inkludering i kollegiet ved oppstarten av skolen. Disse holdes aktuelle og konkretiseres gjennom arbeidet i plenum og i medarbeidersamtaler: *Vi har etter hvert et ganske godt dokument som sier hva det vil si både i skolen og i SFO, og ut mot forelder, hva disse honørordene faktisk vil si i det praktiske arbeidet.* Rektor er godt fornøyd med at det har vært forsket på skolens verdier og at forskningen kunne vise til at skolens verdier preget arbeidet med elevene og det faktum at elevene kjenner igjen skolens verdiplattform i det daglige skolelivet.

På skolen som oppgir at det har en klar og aktuell visjon er rektor opptatt av å knytte verdier til skolens visjon. Visjonen har vært den samme lenge og beskrives som overordnet. Rektor mener denne er godt kjent. Skolen har i løpet av det siste året jobbet med elevsyn og hvilke verdier som skal styre elevsynet. Skolen jobber i fellesskap med å utvikle en felles forståelse for hva disse fem verdiene betyr for de som jobber på skolen: *Vi må være enig om hva det er for hver enkelt, og det må være enighet om hva det skal bety for oss på vår skole. Hva er raushet og hva kjennetegner en lærer som viser raushet?* På spørsmål om hvorfor det er viktig å jobbe med disse verdiene svarer rektor at: *Det skal ikke være flaks og uflaks i forhold til hvilken lærer du får på skolen vår. Vi må være enige og dra i samme retning. Vi må være lojale mot det, og er du ikke enig i det, er du kanskje ikke på riktig lag.*

En rektor trekker fram et aspekt som de andre ikke er opptatt av. Rektor er opptatt av at man må vite hvor skolen er pr. i dag for å finne veien mot målet. Rektor beskriver også at de i perioder tror skolen befinner seg i ønsket situasjon uten at det stemmer med realitetene. Rektoren beskriver at den erkjennelsen kan brukes

som et utgangspunkt for å spørre seg hvordan skolen kommer dit de ønsker at skolens skal være. Rektoren er også opptatt av at lederen og skolen må ha en god erkjennelse av hvordan situasjonen i skolen er pr. i dag for å finne veien videre:

Innimellom er man på den glansbildesituasjonen man ønsker, men da må man stille seg spørsmålet om hvordan man kommer seg dit. Hvor er vi i forhold?

Samme rektor har også vært opptatt av at de innad på skolen definerer hva som er god kvalitet i et eget dokument. Det gir arbeidet til hver enkelt lærer og samarbeidsgrupper av lærere en retning i et mikroperspektiv. Det samme perspektivet har en del andre rektorer. De ønsker å definere de gode tegnene leder og lærere ser etter i arbeidet med læring og utvikling av bedre praksis. Det betyr at gjennom å definere, eller adopterer hvis de kommer utenfra, et sett med kjennetegn på god praksis.

Videre henvises det til både kommunale visjoner, sentrale og lokale målformuleringer og ulike utviklingsplaner. Ordet «mantra» blir også benyttet, og dette tolker forsker som en leveregel som skal gjennomsyre arbeidet ved virksomheten. Visjonene er i ulik grad utviklet gjennom involvering av ansatte i prosessen, i ulik grad skrevet ned og det er usikkerhet rundt hvor kjent disse er blant personalet. En rektor forteller at skolens visjon deles med resten av kommunen og at den ikke er utviklet lokalt. Skolen er forpliktet av en felles utviklingsplan for hele kommunen. Utviklingsplanen skal gi retning for skolene i kommunen, og rektor forteller at denne skal revideres og at den gjeldende planen ble laget av skoleledergruppa. Denne planen «bør være kjent for alle». Videre forteller rektor at det er utviklet et kvalitetssystem i kommunen som er felles, og at det er en prosess lærerne ikke har vært med på. Systemet definerer hva som er god kvalitet på jobben som gjøres på skolen. I tillegg har skolen utviklet et dokument internt som definerer god undervisning. Det er utviklet av kollegiet i fellesskap. Rektor selv er opptatt av målbare resultater og har jobbet med å innføre et system der hver enkelt klasse, elev og hele skolen skal måles etter målbare faktorer. Rektoren forteller at dette har vært noe som har møtt motstand, og da særlig på småskoletrinnet. *På småskolen har det vært mer murring siden datamaterialet er mindre, og man har ikke helt sett hvordan man kan bidra rundt fagene.* Rektor er tydelig på at resultatene styrer og at gode resultater både på individ og skolenivå er målet. Det fortelles også at det settes konkrete mål for

klasser og for individuelt for elever, og at dette er et tema på medarbeidersamtaler med lærerne: *Så lenge resultatene er gode, så fungerer det bra. Da er det ingen grunn for meg å gå inn og gjøre noe.*

Det er enighet om at en visjon må lages gjennom inkludering av de ansatte selv om det ikke er tilfelle i det praktiske liv. *Da må folk være med. Altså, en visjon er vel det som egner seg dårligst til å lages på toppen. Sammen med folk rundt meg nå: «Vi må ha en visjon». Det er ikke sånn det fungerer.*

5.3 Læring gjennom refleksjon og samarbeid

Samhandling kan i følge rektorene gi en felles retning på arbeidet slik at skolen framstår samlet, finner fram til beste praksis og lærer av hverandre og de skal løse oppgaver i felleskap. Samhandling er en forutsetning for refleksjon, men samhandling er ingen garanti for refleksjon. Og i enda mindre grad er samhandling en garanti for at det reflekteres rundt de tingene ledelsen synes er viktige. I denne delen av studien legges empirien knyttet til både samhandling og refleksjon fram i sammen kapittel, siden rektorene i stor grad fletter dette sammen i intervjuene.

På det organisatoriske planet trekker rektorene fram betydningen av å gjennomføre evalueringer av nåværende praksis på skolenivå. Hva som er fokuset for evalueringen kan synes noe ulikt. En rektor skiller seg ut og er tydelig mer opptatt av resultater enn de andre i studien og bruker dem som grunnlag for refleksjon og endringer i praksis. Det settes konkrete mål både på individ og klassenivå, og de har evalueringsmøter underveis der de følger opp utviklingen. Lærerne presenterer elevenes resultater og deretter diskuterer teamet tiltak. Leder og lærer blir enige om resultatmål for elevene, og teamet har møter underveis i skoleåret der de vurderer om de er på rett vei i forhold til målsetningen.

En annen av rektorene er opptatt av at de etter hvert semester bruker tid på å evaluere hva som fungerer godt og hva som fungerer mindre godt: *For eksempel at vi hvert eneste semester setter vi oss ned og skriver en evaluering. Hva er det*

som er bra og hva bør endres? Det blir jo korrigert hvert eneste år. På bakgrunn av dette gjør de endringer. Hos denne rektoren kommer det ikke like tydelig fram hva som er målet med undervisningen, og hva som avgjør om noe kan klassifiseres som godt eller mindre godt.

Samme rektor er opptatt av at det er mye god læring i en god diskusjon, og er opptatt av at en del av evalueringene tas skriftlig slik at alle blir hørt og ikke bare de som snakker høyest. Rektoren opplever at mange av de som ikke er blant de som snakker høyest i fellesmøter kan ha mange gode tanker om skolen, og er opptatt av å hente ut disse erfaringene. En annen rektor knytter evaluering tett opp til det å være en organisasjon som tør å prøve, men at det fordrer at skolen også systematisk evaluerer og også tør å forkaste det de har testet ut: *Vi opplever at vi tør å prøve, og jeg tror noe av grunnen er at vi som ledelse har en høy ydmykhet i forhold til skal vi; prøve det, evaluere det og forkaste det hvis det trengs.*

Rektorene i studien er enige om at det finnes en god del *taus kunnskap* i et lærerkollegium. Det kommer likevel fram et alternativt syn, og ikke alle er enig i at det finnes *taus kunnskap* i kollegiet: *Mitt inntrykk er at de fleste er veldig verbale og vil kunne sette ord på alt.* Rektorene som er opptatt av *taus kunnskap*, nevner alle språk som verktøy for å få denne kunnskapen fram og opp i lyset. Refleksjon og dialog er viktig, og det organiseres gjennom samarbeid på team, trinn og i plenum. Flere av rektorene er opptatt av at de må engasjere alle ansatte og at alle må bidra i refleksjon for at den tause kunnskapen skal komme fram. De nevner spesifikk metodikk for å engasjere alle for å få fram kunnskapen fra de som vegrer seg for å dele og bidra. En nevner «cafebordet» der lærerne går rundt og alle må bidra når de setter seg ved et nytt bord med en ny problemstilling. En annen nevner «IGP-metoden». Denne metoden går ut på at de i kollegiet først tar stilling til aktuelle problemstillinger individuelt før hver enkelt tar med seg sine synspunkter inn i ei gruppe der de legger synspunktene fram for gruppen. Til slutt diskuteres og oppsummeres problemstillingene i plenum. På den måten må alle stå for synspunkter underveis i prosessen. Rektorene som jobber på øvingsskoler trekker fram det å ha studenter som en læringssituasjon. De knytter dette til begrepet *taus kunnskap*: *Det vi opplever er at lærere som får studenter må grave fram den tause kunnskapen sin. Spesielt første gang de har studenter opplever det*

at må forklare «*hvorfor jeg gjør sånn og hvorfor jeg gjør sånn*». En rektor er opptatt av at ikke all kunnskap kan uttrykkes med ord, noe som er en forutsetning for at metodene rektorene har gjort rede for ovenfor, skal være et tilstrekkelig verktøy for å få den tause kunnskapen ut og gjort tilgjengelig for andre. Rektoren er inne på denne problemstillingen i en fortelling om sin første klasse som nyansatt lærere. Klassen ble ansett som ganske håpløs, og en rekke lærere hadde gitt opp. Rektoren fikk det som nyutdannet lærer til å fungere med klassen og ble spurt om hva som ble gjort for å få det til å fungere slik at andre kunne lære å håndtere klassen:

Men i løpet av den praksisen så fant jeg jo ut av hva er det er som fungerer, og hva som ikke fungerer. Det er noe man kan reflektere teoretisk på, men jeg tenker at når vi jobber innenfor klasseledelse som vi gjør nå, så har vi to ord om overskrift. Det er tydelighet og varme. Du kan jo reflektere teoretisk, og ut i fra praksis, men du klarer jo ikke å være presis på det hvorfor den varmen oppstår mellom en voksenperson og en elevgruppe. Men sånn blir det... Dette er ting som det ikke er så lett å skrive lærerbok om, for dette er tause kunnskap... Jeg tror at læreren signaliserer vel så mye på annet vis enn det uttalte. Bare ved å komme inn i et rom.

På spørsmål om hvordan man kan spre denne kunnskapen som læreren selv har problemer med å sette ord på, svarer rektoren at: *Det må bli gjennom forbildeeffekten. Det må bli å følge hverandre i praksis. «Skygging» er det noen som driver med.* Rektoren beskriver dette som «forbildeeffekten», noe som fordrer at lærerne ser hverandre i klasserommet.

Funn i undersøkelsen peker på en metodikk som kombinerer disse tingene. Flere av rektorene som er intervjuet, er knyttet til kommuner som alle er involvert i et «LOV-prosjekt» der LOV står for Læring og Vurdering. Det er et opplegg i regi av Roald Jensen på Høyskolen i Østfold. Et av elementene i opplegget er knyttet til en «læringssløyfe» og en annen del av opplegget er en systematisk kollegaveiledning. Opplegget legger opp til avtalt observasjon etter gitte kriterier og med en avtalt refleksjonssamtale i etterkant av observasjonen. Rektorene anser det som viktig at man plukker ut enkelte områder man fokuserer på: *da kan man få en litt presis samtale etterpå. Ellers kan man få det er litt for mye av i skolen. Det kan bli litt for mye av disse synsingene.*

Studien viser at organisering av kollegaveiledningen er et strukturelt grep som gir grunnlag for refleksjon om et felles og konkret grunnlag. Samtidig er de tydelige på at vellykket observasjon og kollegaveiledning både er avhengig av kulturelle faktorer og kan gi kulturelle gevinster. Fokuset legges på refleksjonen i etterkant: *Selve observasjonsbiten legger vi ikke så mye vekt på, det er mer selve refleksjonen etterpå. Man må jo se hverandre for å ha den samtalen.* De trekker fram metodikken som noe positivt, men er noe uenig i læringseffekten. Et syn blant rektorene er at det er refleksjonssamtalen i etterkant som er viktig, men en rektor er samtidig skeptisk til læringseffekten. Læring knyttes til praksisendring, og rektoren stiller spørsmålstegn ved om den som står for veiledningen tør å ta opp de tingene de stiller spørsmålstegn ved eller er uenige i.

Jeg tror læringseffekten ligger i refleksjonen i etterkant. Hvor man både får en viss læring selv, men jeg er usikker på hvor mye praksis som endres, om ikke annet kan man få en bekreftelse av det som bra. Det er nok ikke alltid du får tilbakemelding fra de som har vært inne og sett på deg på de tingene de synes er rart eller dumt.

Rektorene i studien som ikke jobber i kommuner knyttet til LOV, bruker ikke systematisk kollegaveiledning. De benytter begge «skolevandring» med utgangspunkt i ledelsen som observatører og refleksjonspartnere. De tar utgangspunkt i en avtale om hva som vektlegges i observasjonen, gjennomfører en avtalt observasjon og har en samtale i etterkant. På spørsmål om læringseffekten trekkes det fram at rektor selv lærer mye av det, og at man som rektor føler man kan bidra mye på strukturen i timen, men mindre om selve faget. Rektorene uttrykker et ønske om å komme i gang med kollegaveiledning senere. I studien kommer det fram et argument for å velge kollegaobservasjon framfor skolevandring: *Jeg er bare en vanlig rektor, og når underviste jeg sist?* Rektoren uttrykker tro på at det er de dyktige fagpersonene som bør være veiledere.

Et funn i studien er at rektorene er samstemte på at det som gjør skolen bedre er refleksjon rundt praksisen i klasserommet. Rektorene er opptatt av å legge til rette for samarbeid og refleksjon rundt undervisning, og dermed sikre seg mot at en for stor del av tiden blir brukt på planlegging av individuell undervisning og diskusjon av praktiske gjøremål med trinn og klasse. De sørger for arenaer, en

klar agenda og personer har fått ansvar for diskusjonene. På spørsmål om hva som bør være kjernen i refleksjonene er de samstemte: *Da må vi komme dit at vi diskuterer og reflekterer rundt de konkrete tingene som skjer i klasserommene.*

Enkelte av rektorene trekker fram at det gjennom disse refleksjonene de «vedtatte sannhetene» kommer fram: *Det andre er disse vedtatt sannhetene som bare ligger i veggene, som ikke blir løftet opp, drøftet og endret, hvis vi ikke løfter dem fram og snakker om dem.* En rektor forteller videre at de ofte kommer opp overraskende, og at det er gjennom refleksjon de kan sette lyset på dem og drøfte dem: *De kommer ofte opp som «julekvelden på kjerringa». «Hvor kom det her fra?». Det kommer jo opp når vi deler praksis og snakker om hvordan ting pleier å være.*

En av rektorene som stiller spørsmålstegn ved læringseffekten av kollegaveiledning og forsøksordninger blant mindre grupper av lærere, har stor tro på læringseffekten av lærersamarbeid. *Men jeg opplever at det blir en enorm læringsprosess inn i kollegiet. Hvis en snakker om vurdering, snakker man om kompetansemål, mål og kriterier, og det er mange slike begreper.* Rektoren er opptatt av at skolen håndterer mange og vanskelige begreper, og at lærerne oppnår en felles forståelse gjennom samarbeidet. De nyutdannede lærere vil utvikle en forståelse av disse gjennom samtaler med de mer rutinerte, og samtidig understeker rektor betydningen av at skolen er felles om hva som er retningsgivende: *Den erfaringsdelingen man får når man sitter sammen og jobber, hvor vi har en klar formening om at det er kompetansemålene i kunnskapsløftet som er styrende, det er de vi skal vurdere ut fra.* Et annet moment som trekkes fram er at det nok ikke er funnet opp så mye nytt, men at utvikling og kvalitetsheving ofte handler om å forbedre dagens praksis og gjennom å spre god praksis. Det skjer gjennom evaluering, dialog og refleksjon.

5.4 Skolens kultur for egen læring

Alle rektorene i studien er i ulik grad positive til at lærerne gjør forsøk med nye arbeidsmetoder og nye måter å løse oppgavene på skolen på. De har også

ulik holdning til hvilken autonomi de vil gi lærerne i det daglige arbeidet. En rektor har et perspektiv som ligger tett på et målstyringsperspektiv der lærerne har frihet og autonomi så lenge de når de resultatmålene som er satt for sitt trinn. De må gjerne gjøre forsøk, men om forsøket er vellykket eller ikke avgjøres av måloppnåelsen. Så godt som alle rektorene uttrykker at de er positive til forsøk, og støtter lærere som ønsker å jobbe annerledes. En understreker at ulike forsøk holdes opp mot skolens visjon og verdier før de blir godkjent:

Jeg prøver å tenke at når noen spør om å få dra på kurs eller få prøve noe nytt, at vi må gå innom både visjonene og verdiene våre for å se om det er innafor. At det henger sammen og at vi ikke finner noe på et kurs eller starter noe som er utenfor.

Det er en rektor som skiller seg ut når det gjelder forsøk i eget kollegium:

Som skole har vi fått inn at det vi gjør, gjør vi hovedsakelig likt. Det betyr at vi har vært veldig tilbakeholdne når noen kommer med forslag om at vi skal drive sånn og sånn, og slå sammen sånn. Da har vi vært tilbakeholdne, men vi kan være med på at et trinn gjør noe... Vi har ikke helt troen på overføringsverdien fra en satellitt til andre.

Det er viktig å understreke at det på denne skolen gjøres forsøk, men da for hele skolen eller som et minimum for et helt trinn. Rektor gir eksempler på forsøk på trinn eller hele skolen som etter utprøving og evaluering, har blitt ny praksis på egen skole.

Det er der jeg er skeptisk til læringseffekten. Jeg har reflektert over hvorfor det er sånn: Jeg tror det har blitt sånn at vi lærere skal kunne alt. Det sitter langt inne for en lærer å si «jeg forstår ikke det her, kan du hjelpe meg»... Hvorfor det har blitt sånn kan være at vi har en lang tradisjon for å stå alene med elevene og skulle gi svarene. Kanskje. Det er vanskelig å overbevise noen om at den måten jeg gjør det på er bedre enn den måte du gjør det på. Det er det du må gjøre når du lar noen gjøre et forsøk over en periode, må de overbevise de andre at denne måten er så bra at den må dere prøve

Rektoren har også et annet syn på læringseffekten enn de andre og er tydelig på at det er lite overføringsverdi til resten av skolen fra forsøk i liten skala. Flere trekker fram konkrete eksempler på praksis som har vært forsøkt i en mindre del av skolen for deretter å ha spredt seg til andre team og trinn. De forteller at lærere

har fortalt om sine forsøk og sin praksis i plenum etter oppfordring fra skoleleder og at dette har ført til at andre trinn og team på skolen har tatt opp tråden og innførte praksisen på sine trinn.

Rektorene i studien er opptatt av en del forhold i en slik skolekultur som fremmer og letter arbeidet med å dele og diskutere hverandres praksis, og de er klare på at en slik kultur må bygges og at dette kan ta tid og at det er lederens oppgave. De er også ydmyke i forhold til at dette er noe de må jobbe mer med. Rektorene er samstemte på at det er et paradoks i læreryrket at den tryggheten en lærer trenger for å presentere egen pedagogikk og praksis for resten av kollegiet mangler hos en del. Samtidig er de opptatt av at det er lettere å skape den tryggheten i en lærergruppe der det er takhøyde for ulike meninger. En rektor forteller at de på en tidligere arbeidsplass ga alle lærerne i oppgave å presentere sitt pedagogiske grunnsyn for kollegaene. Etter at økten var fullført fortalte en av lærerne at han hadde vært svært nær ved på si opp jobben som følge av at belastningen ved denne oppgaven var nær ved å bli for stor.

Vi gir deg en timeplan og slipper det ut i klasserommet, men du sliter med å fortelle kollegaene og lederskapet hva du står for på en måte i yrket ditt. Det må jobbes med og jeg vet ikke om vi er på plass helt her. Vi har vært alt for dårlig på det.

En annen av rektorene er opptatt av forventningene til lærerne og at den må gjøres tydelig:

Jeg tenker at det å jobbe med arbeidsmiljøet til lærerne, er veldig likt det å jobbe med arbeidsmiljøet til elevene. At det er takhøyde og at man er trygge på hverandre som kollegaer og at man har forventninger til hverandre. De må legges godt og tydelig på bordet, for å ha mulighet til komme og si at de kanskje ikke er helt innfridd.

En av rektorene stiller seg tvilende til læringseffekten av å presentere sin praksis for andre lærer, men ser stor effekt på den som legger fram for de andre:

Derfor er jeg usikker på effekten av kollegapresentasjoner. Eller eksempler på god praksis. Jeg tror det er bra, men jeg tror det er viktig for den som får presentert og blir sett og hørt... Det er fasinerende å se den som får tiden.

Rektoren forteller videre at det ikke er lærere som spør om å få legge fram noe for kollegaene, og at det er en for høy terskel for å spørre andre om råd og om å bruke andres undervisningsopplegg. Rektoren ser det som et paradoks, men ser det mer som et norsk fenomen knyttet til janteloven, enn et lærerfenomen. *Det er et paradoks for tryggheten for at det lærerne gjør i klasserommet er veldig høy, men tryggheten til å fortelle hvorfor det jeg gjør i klasserommet er så bra, den er ikke så god. Tror ikke det er et lærerfenomen egentlig.*

De andre rektorene sier at de ser dette som et lærerfenomen, og at denne ydmykheten kan være til hinder for å oppdage og spre god praksis:

Da kan vi gjøre noe som vi er alt for dårlige for, for vi bruker alt for lite tid til det, og lærere er også som gruppe alt for ydmyke. «Jeg gjør jo bare det jeg skal, jeg». Det kan jo hende det er rasende bra. Det som vi bare gjør, det kan være litt sånn taust som vi var inne på tidligere. Det burde vi være flinkere til å snakke om, uten at noen behøver å rødme, og si «Hvorfor tar han fram meg?» Ikke sant. Ofte er det de rolige, de som bare går der og arbeider, det ofte dem som sitter med knallgode løsninger på ting. «Det vil jeg ikke fortelle om».

En rektor er inne på det samme og beskriver det som et tankekors at lærerne selv hevder de er trygge, men likevel ikke bidrar og vegrer seg for å legge fram sine synspunkter i plenum. Rektor forteller videre om konkret tiltak i form av øvelser der de skriftlig gir hverandre positive tilbakemeldinger for å styrke selvbildet, og sosiale leker som «hemmelig venn». Rektoren er likevel klar på at de ikke kan forandre personligheten til folk.

En av rektorene er også opptatt av at arbeidsmiljøet må være åpent og ha takhøyde og at dette er noe lederen kan jobbe med. Det trekkes fram at det er lettere å diskutere ting åpent og legge fram sine synspunkter i et kollegium der det ikke er blokker av lærere som står mot hverandre, og en rektor bruker begrepet «balkanisering» som stammer fra den engelske skoleforskeren Hargreaves (2004). *Det må være et godt arbeidsmiljø..., du kan ikke ha de blokkene som er mot hverandre.* Rektoren er bevisst på å splitte lærere som jobber sammen til vanlig slik at de må stå for egen praksis i teamdiskusjoner. For å unngå at grupperinger av lærerne som står mot hverandre, er de på denne skolen opptatt av en praksis med rotasjon av hvem som jobber sammen og av hvem som sitter på arbeidsrom

sammen. *Ja, du setter dem jo litt sammen litt bevisst i grupper. I det du skiller dem, så må de si noe fra sitt team. Den tryggheten det er å høre sin egen stemme i personalet.*

Et sentralt funn i undersøkelsen er at rektorene deler en oppfatning om at lærere som gruppe i liten grad knytter sin egen praksis til aktuell forskning. *Det kan være en utfordring det. Det er en liten tradisjon for at man bruker evidens i læreryrket. Mitt inntrykk er at veldig mye er basert på egne erfaringer. Det kan være bra, men det er ikke nok.* Flere av rektorene viser til at holdningen til forskning i lærerpersonalet er negativ:

Jeg har bevisst brukt UDIR mye, for det er jo også en ressurs norske lærere ikke vet om og ikke tar seg tid til å utnytte. Dem definerer det som en tidstyv. Vi må snu holdningen, og få lærerne til å akseptere at norsk skole faktisk blir styrt av noen som har peil på skole.

Samme rektor er imidlertid også påpasselig med å si at man heller ikke skal undervurdere alle lærerne eller overvurdere det som blir presentert som nytt og viser til at mye av det som presenteres som nytt er gammel kunnskap. *Det er mye gammel kunnskap som kommer i litt ny innpakning...det jo gullkort fra pyramidene i Egypt og Håvamål som er like aktuelt som den nye forskningen i dag.*

Videre forteller rektorene at de på skolen bevisst bruker tid på et «pedagogisk kvarter» hver uke der ledelsen trekker fram forskning, nytt fra Utdanningsdirektoratet og annet som er relevant for den pedagogiske diskusjonen. Rektoren har skapt seg tid til dette ved å rydde bort en del informasjonsaker som kan løses digitalt og beskriver denne økta som givende: *Ja, og det er nok noe av det morsomste med jobben, synes jeg. Det fredagskvarteret der jeg gjør det får jeg tilbakemelding på er både motiverende og løftende.* Rektoren regner det som sin oppgave å skape en kultur med fokus på forskning: *...først og fremst å bruke det og referere til det, først og fremst for å skape forståelse for at det er nyttig kunnskap.* Rektorene har sammenfallende oppfatninger; Lærerne generelt er for lite opptatt av forskning, men det er viktig ikke å skjære alle over en kam. Til tider kan man bli overrasket av lærere som er på høyden med aktuell forskning.

En rektor beskriver en prosess der de i fjor startet med å lese teori og forskning om klasseledelse og har diskusjoner i plenum. Rektoren beskriver en motstand mot denne arbeidsmåten: *Det er en vegring mot det*, men sier samtidig at det etter hvert løsnet og at de fleste likte arbeidsøktene. Samtidig er rektor klar på at det kanskje burde vært valgt et annet teorimateriale og at skolen totalt sett har brukt for lite tid på slikt arbeid. En av rektorene går enda lenger og beskriver at utsagnet «*forskning viser*» nærmest har blitt et skjellsord: *Det har nok blitt til at spør du noen lærere her så vil du få høre at «forskning viser» har blitt et skjellsord nærmest. Noen gjør i alle fall litt narr av det.* Rektoren beskriver videre at det er en stor oppgave for ledelsen å ta tak i denne holdningen, og forteller at ledelsen har distribuert forskningsartikler og annen litteratur blant lærerne. Rektoren er usikker på om alle ansatte har lest det som er delt ut. Videre fortelles det at det å basere seg på forskning er viktig for ledelsen. Det gir ledelsen legitimitet i kollegiet og en trygghet for ledelsen for at de tiltakene de gjør er riktige. *Det vi opplever er at når vi tar utgangspunkt i forskning eller teori, så opplever vi at det gir oss en trygghet til å gjøre de endringene vi gjør.*

5.5 Ledelse av læringsprosesser

I studien er rektorene er samstemte og tydelige på at ansvaret for å legge til rette for skolens og lærernes læring ligger på dem, mens en av dem trekker samtidig fram at lærere har et selvstendig ansvar for egen læring og utvikling og at det er nedfelt i arbeidsavtalen. Ansvaret for å ansvarliggjøre medarbeiderne i forhold til dette blir da også en rektors ansvar. I intervjuene kommer det fram en rekke oppgaver som ligger til rektorrollen og egenskaper ved rektor som leder som de mener er viktig for å oppnå læring i kollegiet. De mener at en rektor skal være tydelig i sine forventninger, og at en leder skal sette en agenda i tråd med virksomhetens mål og visjoner og holde seg til den også når hverdagen blir hektisk. Rektor skal stå stødig ved roret når skoleskuta møter bølger og reformvind fra flere kanter. Rektor som leder må «*være litt fast i fisken*» i møte med en skolekultur som er «*ekspert på omkamper*».

Så er det lederen, og gjerne sammen med ansatte, som må sette agendaen og den må være rimelig klar. Ikke disse løst prat øktene. Vi må sette litt trykk på det. Jeg ønsker å framstå som en tydelig leder, men også en som ikke noen «Kim Il Sung» hvis du skjønner (ler).

Dette trykket må i følge rektorene balanseres og utøves med skjønn, og trekker fram at lederansvaret: *består først og fremst av at man få med seg folk. Får man ikke folk med seg, ikke sant, så hjelper det jo ikke... og vi skal være litt stolte av at vi jobber her. Og hva vi er en del av. Samme rektor trekker fram rektors rolle som inspirator og mener det er viktig å være bevisst at en rektor skal «lede gjennom andre» og sier: At du på måte er tydelig, men klar over at det ikke er du som skal blomstre og framstå så fint og flott. Det er organisasjonen som skal blomstre.*

Rektorene trekker fram at noe av makten som rektor ligger i muligheten til å sette en agenda: *Det er rektor som må sette fokus, være initiativtaker...men hvis det ikke styres tror jeg ikke fokuset blir løftet opp på de overordnede prinsippene. Da er det nok veldig praktiske ting man jobber sammen om.*

*Jeg er veldig glad i mennesker og er ganske transparent og er ærlig og tydelig på hva jeg vil få til. Jeg tror det er viktig for å få troverdighet. Å være tydelig på forventninger. Rektor trekker her også fram troverdighet, og legger vekt på at en leder oppnår troverdighet ved å være et menneske som tør å vise seg med sine feil og mangler. Samme rektor hevder at det vil være lettere å skape en kultur der det er akseptert å feile når leder også viser denne siden av seg selv. Troverdighet er også bygd på at de ansatte har tillit til at du vet hva du snakker om, og flere av rektorene er opptatt av at de må ha en nærhet til lærerne, elevene og praksisen i klasserommet. På den største av skolen, som er en 1 til 10 skole, er det en begrunnelse for en omorganisering med tre avdelingsledere som er tett på elevene, personalet og utviklingsprosessene: *Det å være tett på praksis for avdelingslederne, det at de har undervisning på trinnet gjør at de kjenner elevgruppa og at de får en mer legitim rolle inn mot personalgruppa si.* For en rektor som leder en middels stor skole, er det viktig at rektor er ute blant elevene og lærerne på skolen. Samme rektor mener også at en skoleleder må tørre å prioritere denne formen for ledelse framfor administrative oppgaver, og ha *mot til å la økonomirapporten vente.**

Enkelte av rektorene beskriver en motstand og reformtrettighet i skolen. Flere av rektorene trekker fram betydningen av å «fortolke» nye krav sentrale og lokale krav inn i skolens visjoner, planer og pågående arbeid. *Men så er det å få det lagt fram slik at de ser at det ikke blir sånn; Nå blir det endringer igjen»... å få dem til å se at det er en fornuftig ting å gjøre og at det ikke er et merarbeid.* En rektor forteller om hvordan kommunen bestemmer seg for en spesiell tilnærming til temaet lesing som kommer i konflikt med et større utviklingsarbeid knyttet til samme tema som hele skolens personale sto sammen om og var godt i gang med. Rektoren forklarer at det da blir leders jobb å fortolke de nye styringssignalene inn i det arbeidet de allerede er i gang med på skolen.

Rektorene er opptatt av å være til stede og kjenne til hva som foregår ute i skolehverdagen. Rektoren på den største skolen har avdelingsledere som selv underviser på de trinnene de er ansvarlige for, mens de andre er opptatt av selv å være tilstede. Dette knyttes til flere forhold som det å oppdage god praksis som siden kan være gjenstand for deling og diskusjon: *Da er det viktig at vi er tilstede, og ser om det er noe som er verdt å fortelle om. Det kan være gjenstand for refleksjon, og da må vi også jeg ha en alright forklaring på hvorfor jeg synes at det var så strålende.* Her finner også en vektlegging av språket som verktøy for rektorene som skal sette ord på de endringene i organisasjonen, slik at andre forstår dem og kan sette dem i en sammenheng.

Det begrunnes også med behovet for å skape en «vi-skole» der leder og lærere er sammen om utfordringer og der rektor kjenner lærernes utfordringer ute i klasserommene: *Det at vi som skoleledere også er ute på trinnvandring, det synes de er kjempepositivt. Da får vi jo merke hvor skoen trykker. Vi får observere den eleven de kanskje er litt frustrerte over.*

5.6 Sentrale føringer og «lærende organisasjoner»

Som drøftet tidligere i studien er de nasjonale føringene klare på at skolene skal være en «lærende organisasjon». Det står eksplisitt i alle de mest sentrale dokumentene, i ulike veiledere og er tema for sentrale kursopplegg for

ungdomstrinnet og i ulike lederutdanninger. Har rektorene fått med seg disse føringene og hvordan tolker de sitt mandat og sin egen rolle i arbeidet med læring i egen organisasjon? Hvordan plasserer de egen skole inn i egen oppfatning av begrepet «lærende organisasjoner»?

Kjennskapen til de sentrale føringene i nasjonale dokumenter er utydelige og til dels fraværende. Med unntak av en rektor, er det ingen som vil beskrive de nasjonale føringene for å jobbe med læring i egen organisasjon særlig sterke. *Føler egentlig ikke at det ligger noen direkte føring der? Det blir liksom opp til hver enkelt skoleleder.* Den som er tydeligst på disse føringene er en av ungdomsskolerektorene: *Jeg vil si at de føringene er ganske tydelige, og jeg synes at ungdomsskolemeldingen er veldig god. Bakgrunnsdokumentene der gjør forskningen veldig tilgjengelig for skole.* Det kan virke som om intensjonen bak den praksisnære og nasjonale ungdomsskolesatsningen, har gitt sterkere styringssignaler enn nasjonale styringsdokumenter når vi også ser svaret fra en annen ungdomsskolerektor nedenfor:

Jeg tenker jo at dette prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling», det er skolebasert. Og det er jo organisert på den måten fordi man mener at skolebasert utvikling er viktig... Så jeg synes at de tydeligste føringene jeg har klart å oppdage i nyere tid, de ligger der.

Kjennskapen til de sentrale føringene for utvikling av skolene som «lærende organisasjoner» er, som vi ser, ulik og hos enkelte av rektorene fraværende. Likevel er rektorene samstemte om at det å legge til rette for lærernes og skolens læring er et helt sentralt ansvar for rektorene. En av rektorene, som tidligere har vektlagt de forventningene en leder kan ha til en lærer som en medarbeider, uttrykker at selv om ansvaret ligger hos rektor har lærerne i sin arbeidstidsavtale et uttrykt ansvar for å jobbe med egen kompetanseutvikling: *Det ligger hos meg, men du er ansatt og det ligger i arbeidstiden til lærerne, og det må etterspørres hos de ansatte for å få til den prosessen.*

Hvordan er rektorenes syn på å benytte den kunnskapen som allerede ligger i personalet sett opp mot muligheten for å hente kunnskap utenfra gjennom forelesninger fra eksterne, ulike kurs og etterutdanninger? Rektorene har noe ulik

oppfatning, men ingen fokuserer sterkt på å benytte seg av eksterne ressurser. De har stor tiltro til at både de ansatte og skolen som organisasjon har mye å hente på interne prosesser: *Jeg tenker at det bare er der vi kan bli bedre. Det er masse forskjellig erfaring blant de 25 ansatte som er på skolen.* Enkelte av rektorene går så langt som å si at de eksterne ressursene har liten betydning:

At et og annet menneske reiser på kurs, ok, vi kan gjøre det inni mellom, men man behøver ikke være rakettforsker for å vite at det ikke er noe for organisasjonen...Jeg tror det å få gjort gode nok refleksjoner på en trygg basis, skolebasert, mener jo jeg er det som kan være utviklende for skolen.

Rektorene er opptatt av at det må jobbes aktivt med å gjøre den kunnskapen de som reiser på kurs tilegner seg skal bli tilgjengelig for resten av personalet. Det betyr at de som reiser på kurs må dele dette med resten: *Hvis det er noen som reiser på kurs, så er det jeg som pålegger dem å dele det de har lært.* En annen er opptatt av at interne fellesprosesser gir mest læring for hele personalet, men understreker at et kurs eller en videreutdanning kan være viktig og motiverende for en enkeltlærer. *Det blir mer læring for alle når vi jobber skolebasert, samtidig ser jeg jo at det å reise på et kurs innenfor et felt du er glødende opptatt av, er motiverende for den enkelte.* Rektoren begrunner holdningen til læringseffekten med forskning. *Det er jo en trend at det er mindre av det, og forskning lener seg på at kollegabasert utvikling er bedre. Og det tror jeg på at det er bedre.* Videre er rektor opptatt av at det en lærere tilegner seg på kurs må drøftes og videreutvikles sammen med kollegaer: *men for å garantere at du tar det i bruk i praksis, så tror jeg du er nødt til å ha noen læringssløyfer sammen med andre.* Når lærere tar initiativ til kurs, er rektor opptatt av hvor innholdet i kurset står i forhold til skolen visjoner og verdier: *Jeg prøver å tenke at når noen spør om å få dra på kurs eller få prøve noe nytt, at vi må gå innom både visjonene og verdiene våre for å se om det er innåfor.*

Rektorene viser lite til teoretikerne bak begrepet «lærende organisasjoner». Det er et par svake henvisninger til Peter Senge: *..., der har vi jo Senge, og de tingene der»* og *«Jeg jobbet med en bok av en som heter Åke Dahlin i forhold til noen modeller som passet hodet mitt bra. Han Senge også.* Alle rektorene har et forhold til *taus kunnskap*. De har ikke en ens oppfatning av innholdet, men alle knytter det

til kunnskapen kollegiet sitter på og som det er vanskelig å hente fram. Unntaket er en rektor som kjenner begrepet, men som mener det ikke er relevant i skolen. Ingen knytter *taus kunnskap* til Nonaka og Takeuchi i intervjuene. På direkte spørsmål om hva de forbinder med *enkelkrets-* og *dobbelkretslæring* er svarene også relativt forskjellige og sprikende. De norske forskerne og forfatterne som har jobbet med organisasjonslæring og «lærende organisasjoner» nevnes ikke.

Rektorene er samkjørte på at deres respektive skoler er «lærende organisasjoner». Begrunnelsen for dette varierer imidlertid. Fellesnevneren er utvikling og endring. Bakgrunn for og det som gir endring og læring varierer, men samlet for alle fem knyttes begrepet opp mot forsøk, evaluering og refleksjon. En av rektorene trekker fram behovet for å definere hva som er kvalitet. Rektor forteller at det har vært et mål siden nåværende ledelse tok over ansvaret på skolen:

Ja, det har egentlig vært vårt mantra hele tiden. Vi skulle være en organisasjon som både skulle lære av hverandre og ta med seg impulser utenfra. Vi landet tidlig på at vi at hvis vi skulle være det så må vi laget noen strukturer som ivaretar det at vi har et samarbeid og en læring og en løpende erfaringsutveksling. Vi har en lav terskel for å prøve nye ting i fellesskap, og vi evaluerer det...Da har vi kommet en vei i å være en lærende organisasjon.

Andre knytter det til å være en skole i utvikling, og knytter det til kontinuerlig utvikling og refleksjon:

Jeg tenker det er en organisasjon som er i utvikling. Ikke nødvendigvis den store utviklingen, men som hele tiden jobber. Tør å analysere det vi driver med, og reflektere over det vi driver med og om det er riktig måte vi gjør det på. Det tenker jeg er en lærende organisasjon.

Ingen av rektorene stiller spørsmålstegn ved begrepet eller kommer med kritiske innspill til begrepet «lærende organisasjoner».

6. Drøfting

I dette kapitlet vil de empiriske funnene som det blir gjort rede for i kapittel fem bli drøftet opp mot aktuelle teorier og eksisterende forskning på fagområdet. Funnene som blir presentert i seks kategorier i kapittel fem drøftes her i fire hovedkategorier. Målet for drøftingene er å oppfylle studiens formål og gi et forskningsbasert svar på forskningsspørsmålene. En oppsummering av forskningens viktigste funn kommer i kapittel syv.

6.1 Ledelse, struktur og samarbeid

Et sentralt funn i undersøkelsen er at rektorene er mest opptatt av det strukturelle aspektet ved organisasjonslæring, og herunder vektlegges organiseringen av skolen og tiden de har til rådighet med hele kollegiet. Rektorene forteller at de ser samhandling som avgjørende for læring i egen organisasjon, og at de ser det som en viktig lederoppgave å organisere skolen slik at skolen har tid til, og har arenaer for, samhandling, diskusjoner og refleksjon. Det er innenfor kategorien «organisering for læring» de kommer med mest informasjon og de er tydeligst på konkrete tiltak. Det kan skyldes flere årsaker. Det kan være at de mener organisering av skolen er den viktigste faktoren i forhold til organisasjonslæring. Denne forklaringen støttes gjennom synet på at en endring i samarbeidsformer ikke vil skje dersom ikke en strukturendring ligger til grunn og krever endringen. Det betyr at når en rektor mener at samhandling er viktig for læring i kollegiet, så introduseres det et krav om felles planer og vurderinger i fagene. Denne strukturelle endringen presser fram en endring som gir samarbeid mellom lærerne. Samtidig kan fokus på organisering skyldes at det er her det er lettest for rektor å bruke sin innflytelse og sin styringsrett noe som støttes av Jacobsen (2005b). Eller kan det være at organiseringen av organisasjonen er relativt konkret, og lettere å snakke om og sette ord på, enn mer abstrakte forhold som kulturen i kollegiet og eget lederskap? Enkelte svar i undersøkelsen kan også tyde på det.

Studien forteller om et syn på samhandling som er i tråd med norske forskere som hevder at samhandling er en forutsetning for læring i en organisasjon (Irgens

2012; Lillejord 2003; Wadel 2002), og vi finner samhandling og dialog sentralt hos en rekke internasjonale teoretikere (Nonaka og Takeuchi 1995; Schein 1996; Senge 1995; Weick 2009). Samhandling kan sees fra flere perspektiver, og her diskuteres den strukturelle siden; hvordan rektorene organiserer samhandling og bruk av tiden de har til rådighet. I rapporten «Kompetanse og praksis blant norske lærere» etter TALIS 2013 viser (Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten 2013) til Caspersen (2013) og Hargreaves (1994) når de skriver at: *det er en vanlig fremstilling av læreryrket er at det i stor grad har vært et individuelt arbeid, men at man i de senere år i stor grad har vektlagt lærersamarbeid* (Caspersen et al. 2013:66). Påstanden støttes av Lillejord (2003). I undersøkelsen er rektorene opptatt av at lærerne jobber sammen i team og trinn. Blant forskere og teoretikere er det stort fokus på grupper som den sentrale læringsenheten, og det skisseres et læringsløp som går fra individuell læring, via grupper til hele organisasjonen (Argyris og Schön 1978; Desimone 2009; Morsick og Watkins 1999a; Nonaka og Takeuchi 1995; Senge 1995).

Den gjennomførte studien viser at rektorene er opptatt av at plenumsmøter også er viktige, og at det er gjennom disse møtene skolen sikrer at alle ansatte jobber mot de samme målene. Tankesettet støttes av Senge (1990) som regner systemtenkning som den overbyggende av de fem disiplinene. Det innebærer en helhetstenkning. Med det menes at alle i organisasjonen ser helheten og hvordan individer og grupper påvirker hele organisasjonen og har et felles ansvar for felles visjoner. En forutsetning for dette er at hele kollegiet også jobber sammen. I plenum forgår også en felles evaluering av skolens organisering og undervisningspraksis. Når denne vurderes og det forslås endringer, er dette en erfaringsbasert læring og utvikling (Hustad 1998). Rektorene er samstemte på at den «privatpraktiserende» læreren har dårlige vilkår på deres skole. Funn i undersøkelsen tyder på krav om deltakelse i kollegiet, og rektorene benytter ulike metodikker for å involvere alle ansatte. Silins og Mulford (2004) skriver at det å gi ansatte ansvar og myndighet som team eller gruppeledere kan være med på å gi dem en større forståelse for helheten. I intervjuene forteller rektorene at de velger teamledere som er enige med lederne og er positive til skolens utviklingsmål. Dette er ofte personer som allerede er positive til skolens arbeid og bidrar i kollegiet. Burde en leder noen ganger tenkt alternativt og ansvarliggjort lærere

som ville vokse på å se helheten og gjennom å ta ansvar for samarbeid og refleksjoner i en lærergruppe? Kan det å involvere en person med et alternativt syn på organisering av skolen og pedagogikk være med å utfordre ledelsens og plangruppens egne *mentale modeller*?

I den foreliggende studien fortelles det om flere strukturelle grep for å sikre konstruktiv samhandling, dialog og refleksjon. Et av dem er bruken av formelle og uformelle mellomledere. Det er forskjell på å lede skoler av ulik størrelse. Dahl (2004) viser til at det er forskjell på kommunikasjon på store og små skoler. Avstanden mellom ledelsen og de ansatte og ledelsens nærhet til det som skjer i klasserommet er mindre på de små skolene. I et kommunalt perspektiv er rektor en mellomleder, mens rektor i et skoleperspektiv er en toppleder. Lillejord (2003) skriver at det skjer lite endringer i klasserommene som følge av skolens utviklingsprogram. Kan en av årsakene være avstanden mellom skolens ledelse og praksisen i klasserommet? Lillejord (2003) sin undersøkelse ligger tilbake i tid. I denne studien har alle skolene uformelle ledere med en funksjon som plangruppermedlem eller teamleder. Disse mellomledere støtter lærings- og utviklingsprosessene og korter ned avstanden mellom rektor og klasserommet. Et avvikende funn er skolen som er organisert med avdelingsledere med et formelt lederansvar direkte underlagt rektor. Både de formelle og de uformelle mellomlederne er valgt ut bevisst og tillagt en funksjon der de har ansvar for å gjennomføre diskusjoner og drøftinger i ulike grupper av lærere. Teamledere og utviklingsledere er et bindeledd mellom ledelse og ansatte, og har ansvaret for blant annet at faglige diskusjoner og refleksjoner er i tråd med de rammene og den agendaen som legges sammen med rektor. Dette er i tråd med tankene til Postholm (2012) om at de som ikke har formell ledelse kan støtte utvikling og endring både kulturelt og strukturelt. Nonaka og Takeuchi (1995) er opptatt av mellomsjiktet i sine teorier om utvikling av kunnskap, og beskriver det som en «middle-up-down» tilnærming (Nonaka og Takeuchi 1995). De begrunner dette med at læring skjer i skjæringspunktet mellom praksisfeltet med sin *tause kunnskap* og den *eksplisitte kunnskapen* i teori, prosedyrer og mål på mellomsjiktet. Roald (2004a) er også opptatt av mellomledere og sier at nivået er viktig for det er der visjoner og praksis møtes. Senge (1990) skriver at

gruppelæring kan skje gjennom en moderator som leder dialog og diskusjoner, en rolle som kan fylles av for eksempel en teamleder.

Studien viser at rektorene er klare på at samarbeid og refleksjon i grupper og team er en viktig kilde til læring for lærerne. I grupper lærer deltakerne gjennom dialog og diskusjon. En diskusjon skal være åpen og fri fra *mentale modeller* og forsvarsverk som hindrer dialogen for å kunne utvikle og dele kunnskap og handlingsmønstre (Argyris og Schön 1978; Senge 1995; Weick 2009).

Betydningen av samarbeid og refleksjon for lærernes individuelle læring med praksisendring som resultat er dokumentert i forskning (Bakkens, Vermunt og Wubbels 2010; Camburn 2010; Levine og Marcus 2010). Andre forskere er klare på at det i tillegg må være et fokus på betydningen av dette og system for disse refleksjonene i organisasjonen (Opfer et al. 2011b). Empirien viser at det er ulike aspekter ved læreryrket rektorene ønsker å ta opp gjennom diskusjon og refleksjon. De er opptatt av, og enige om, at det som skjer i klasserommet, forsøk med ny praksis og til dels læreplaner, mål og vurdering må være gjenstand for diskusjon og refleksjon. Det siste punktet er sterkest i fokus på ungdomstrinnet. En viktig faktor er i følge andre forskere behovet for hva som skal være gjenstand for refleksjon må komme fra lærerne selv og ikke ovenfra (Sales, Traver og Garcia 2011). Postholm (2012) trekker fram betydningen av at lærere får jobbe med samme tema i den samme gruppen over tid. Har lærerne den friheten til å definere hva de trenger å jobbe med, eller er alt bestemt ovenfra? Skolene har møtepunkter som for eksempel plangruppem ter der skolens ledere og lærere med lederfunksjoner på skolen møtes og legger en plan for hva skolen skal jobbe med. Dette handler også om rektors nærhet til undervisningen. Samtidig er det rektors oppgave å drive utviklingen og fokuset i retning av skolens visjoner, kommunale og nasjonale planer. Likevel er rektorene tydelige på at lærerne har frihet og mulighet til å påvirke agendaen og at det som det jobbes med skal være direkte nyttig for undervisningen.

Studien viser at rektorene har i liten grad skiller mellom et individuelt og organisatorisk perspektiv på læring i personalet. Vi møter i styringsdokumentene også det individuelle perspektivet der et individ lærer noe som gjør ham til en bedre lærer. Dette er igjen ferdigheter og kunnskap andre lærere kan lære av, men

organisasjonslæring handler om å utvikle ny kunnskap og praksis for hele organisasjonen. Begge perspektivene er viktig, og rektor er ansvarlig for begge. Rektorene forteller om aktiviteter som kan gi læring i hele organisasjonen som evaluering av skolens felles praksis, forsøk med ny praksis med mål om spredning, plenumsrefleksjoner og på enkelte skoler egne kvalitetsdokumenter utarbeidet i fellesskap. Skolevandring, kollegaobservasjon og samarbeid og diskusjon i grupper kan gi læring hos enkeltlærere og grupper av lærere. Lillejord (2003) beskriver utfordringen med å løfte fokuset opp på kollektive prosesser. Utfordringen med liten bevissthet rundt forskjellen på individuell og organisatorisk læring kan være at kunnskap hos enkeltindivider ikke aktivt blir gjort tilgjengelig for hele organisasjonen. I studien fokuseres det lite på betydningen av inkludering av skolens foresatte, elever, kommuneledelse og andre skoler og institusjoner i nettverkssamarbeid. Det er dette Roald (2006) kaller et *makroperspektiv*, og det betyr at rektorene har et *mikroperspektiv* på utvikling innad i egen skole. Kunne elevene, som er hovedpersonene i skolen og sitter i ulike klasserom opptil 31 timer i uka, vært mer involvert i utviklingen av skolens og lærernes praksis? Det finnes forskning som viser at elevenes tilbakemeldinger kan starte konstruktiv dialog og refleksjon blant lærerne (Baumfield et al. 2009).

Et funn i studien er at rektorene i undersøkelsen mener de har organisert skolen i team og trinn med autonomi nok til å gjøre forsøk med egen praksis, og de er opptatt av lærernes profesjonelle frihet, men er samtidig på vakt mot en privat praksis. Teoretikere (Nonaka og Takeuchi 1995; Senge 1995; Weick 2009) og flere forskere (James og McCormick 2009; Opfer et al. 2011b) viser at autonomi er en viktig forutsetning for lærernes læring, men viser til at det fordrer at organisasjonen har en felles retning som er kjent. Autonomi uten retning leder organisasjonen «alle steder, men ingen vei». Autonomi har både en organisatorisk og kulturell side som handler om holdningen til forsøk både fra ledelsen og fra de ansatte ute i organisasjonen. Autonomi handler også om distribuert ledelse. Rapporten «Ledelse i barnehage og skole - en kunnskapsoversikt» (2014) oppgir distribuert ledelse som en viktig forutsetning for å utvikle en god skole. I det ligger det at ledelse er et samarbeidsprosjekt mellom leder og ansatte og at

ansatte, og grupper av ansatte, gis medbestemmelse og autonomi. Synspunktet støttes av Senge (1999).

Et sentralt funn i den gjennomførte undersøkelse er at rektorene er opptatt av tiden de har til rådighet med et samlet lærerkollegium, og som er den tiden lærerne er bundet til arbeidsplassen utenom undervisningen. Studien viser tydelig at det her går et tydelig skille mellom rektorene i ulike skoleslag. Rektorene på ungdomstrinnet er opptatt av tiden de har til rådighet med kollegiet som en begrensende faktor for læringen i egen organisasjon. De får støtte av den engelske skoleforskeren Fullan (2003) som trekker fram tiden som en hindring for organisasjonslæring i skolen. Ligaarden (2007) skriver i sin studie at det nasjonale kravet om å utvikle skolene til «lærende organisasjoner» ikke i tilstrekkelig grad drøfter og tar hensyn behovet for mer fellestid på skolene. Rektorene fra barnetrinnet er ikke like tydelige, og er mer opptatt av hvordan skolen bruker den tiden de har til rådighet. De støttes av forskningen til Dahl (2004) som har forsket på bruken av tiden, og som hevder læring i kollegiet handler mer om hvordan tiden brukes enn hvor mye tid skolen har. Irgens (2012) skriver det samme. Rapporten «Kompetanse og praksis blant norske lærere» viser at lærere på barnetrinnet deltar langt mer i profesjonelt samarbeid enn lærerne på ungdomstrinnet (Caspersen et al. 2013). Her er det viktig å legge til at en barneskolerektor har to timer mer pr. uke i et samlet kollegium. Med utgangspunkt i forskning og teorier som er samstemte i at samhandling er en forutsetning for læring i organisasjoner kan vi stille spørsmålet: Er det kvalitative forskjeller på barneskoler og ungdomsskoler som skulle tilsi at rektor kan legge like godt til rette for læring på en ungdomsskole med to uketimer mindre samlet tilstedeværelse på skolen for hele personalet? Er rektorene på ungdomstrinnet for dårlige til å utnytte handlingsrommet avtalen gir, eller er arbeidstidsavtalene et hinder i arbeidet med organisasjonslæring slik rektorene på ungdomstrinnet er helt klare på? Hvorfor er i så fall denne forskjellen mellom skoleslagene opprettholdt?

I studien forteller rektor at det hos enkelte lærere, og grupper av lærere, kan synes å være en motstand mot samarbeid og styring av tidsbruken over på profesjonelt samarbeid. Samtidig understreker rektorene at det er viktig å sette av tid til koordinerende samarbeid også, siden lærerne organiserer store grupper av elever.

Det er balansen mellom tidsbruken de er opptatt av. Fordelingen mellom tid til profesjonelt samarbeid, som rektorene sier gir læring i organisasjonen, og tiden til koordinerende samarbeid, som internasjonale undersøkelser (Caspersen et al. 2013) viser at norske lærere bruker mye tid til, må sees i en større sammenheng. Kan det være at norske lærere trenger mer tid til koordinerende aktiviteter fordi vi bruker mer av skoletiden på alternative aktiviteter som krever felles planlegging? Eller bruker vi viktig møtetid på å løse oppgaver i fellesskap som kunne vært delegert og løst utenfor fellesmøter? Chritchley og Casey (1996) stiller spørsmålstegn ved behovet for gruppelæring rundt temaer det ikke er en felles usikkerhet rundt. I norsk skole er mange, også på departementsnivå, på jakt etter «tidstyver». Det er grunn til å tro at denne diskusjonen fortsatt vil være aktuell og interessant i tiden framover. Samtidig er det forskere som legger til at det er viktig at lederen i tillegg til å legge til rette læring også er tydelig på en forventning til samarbeid, læringsarbeid og forbedring (Higgins et al. 2011; Irgens 2012; Postholm 2012). Norske lærere bruker mer tid enn lærere fra andre land på koordinerende samarbeid og mindre på profesjonelt samarbeid, men drøfter ikke årsaken til denne forskjellen (Caspersen et al. 2013). I den gjennomførte studien fortelles det om lærere som verner om tiden til for og etterarbeid og som ikke alltid ser poenget med samarbeid og refleksjon i plenum. Det støttes av forskere som Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem og Visscher (2011) som sier skolene er mer opptatt av praktisk jobbing enn refleksjon og mer på egen praksis enn teori og forskning. Irgens (2012) påpeker det samme, og skriver at utviklingsarbeid ofte oppfattes som et «tidssluk» for lærerne, og begrunner det med at forbedringen og mestringsfølelsen ligger så langt inn i framtiden at det kan føles som meningsløs tidsbruk. Et funn er at rektorene oppfatter det som sin oppgave å være faste og trygge ledere i møte med en skolekultur som er eksperter på omkamper. Rektorene er opptatt av å være tydelige. De anser det som viktig å være tydelige og klargjøre forventinger til lærerne som medarbeidere både individuelt og til individets bidrag i plenum og til teamledere og samarbeidet på teamene. Denne holdningen er i tråd med relevante styringsdokumenter som Stortingsmelding 31 som etterlyser tydelige og kraftfulle ledere i skolen (Karseth og Møller 2014).

Studien viser at rektorene i undersøkelsen organiserer skolen slik at de får gjennomført et system med skolevandring for ledelsen eller kollegaveiledning

med påfølgende eller systematisk kollegaveiledning. Begge følges opp i etterkant med refleksjonssamtaler. Både skolevandring og kollegaveiledning drøftes videre med fokus på refleksjonen i etterkant senere i kapitlet. Nonaka og Takeuchi (1995) bygger sin teori om kunnskapsdannelse på begrepet *taus kunnskap*. Kunnskap dannes ved at *taus kunnskap* gjøres eksplisitt og blir en del av individenes og organisasjonens kunnskap og praksis. Dette fordrer diskusjon og refleksjon. Fullan (2002) er også opptatt av dette aspektet. I studien mener rektorene at *taus kunnskap* er kunnskap skolen kan få fram gjennom dialog og refleksjon, og at et av virkemidlene er å få alle til å delta i disse aktivitetene. De forteller at de opplever at mange kan mye, men kvier seg litt for å bringe dette fram i plenum. Det betyr at de ser utfordringen som å få fram kunnskap de ansatte ikke ønsker eller ser behovet for å dele. Det kan virke som en noe begrenset forståelse av begrepet *taus kunnskap*. Det er en egenskap ved den *tause kunnskapen* at den er vanskelig å uttrykke med ord. En av rektorene anerkjenner dette aspektet og eksemplifiserer med en historie der rektoren som ung lærer fikk orden på en klasse som var ansett som umulig. Rektoren mener i ettertid at det handlet om varme og tydelighet og spør retorisk; hvordan forklarer en lærer hvordan man oppnår ekte varme i en relasjon mellom en voksen lærer og en elevgruppe? Rektoren forteller at lærere signaliserer mye også non-verbalt. Det vises til at denne kunnskapen kan hentes ut gjennom «forbildeeffekten» som er det Nonaka og Takeuchi (1995) kaller *sosialisering*. På de skolene som er øvingsskoler for lærerutdanningen, trekkes det fram at det å være øvingslærer som en situasjon der en del *taus kunnskap* blir tvunget fram i dialog med studenter der øvingslærer må diskutere situasjoner læreren vanligvis ikke er seg selv bevisst. Begrepet *taus kunnskap* oppfattes i studien noe ulikt, og et annet avvikende funn er en rektor som ikke ser en relevans til sin skolehverdag og mener at lærerne kan sette ord på det aller meste.

Et av virkemidlene skolene i studien benytter seg av, er kollegaobservasjon med påfølgende refleksjon. Her kan refleksjonen ta utgangspunkt i konkrete hendelser med påfølgende refleksjon. LOV metodikken til Roald Jensen ved Høgskolen i Østfold blir brukt av en del av skolene i undersøkelsen. Metodikken legger opp til at den som blir observert og de som observerer avtaler et begrenset område av praksis som blir grunnlag for observasjon og refleksjon. Metodikken kombinerer

sosialisering og *eksternalisering* i Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori. Studien viser at rektorene ser positivt på metodikken, mens en skiller seg ut ved å betvile læringseffekten i form av praksisendring. Læringseffekten av å observere hverandre med påfølgende refleksjonssamtale har vært gjenstand for forskning. Både Meirink, Meijer og Verloop (2009) og Zwart et al. (2009) og) påviser læring for lærene og praksisendring. Læringen hos den som blir observert ligger også i at de føler seg presset til å teste ut nye undervisningsmetoder når de vet at de blir observert. Disse nye handlingene er noe de gjentar siden og danner grunnlag for ny praksis. Desimone (2009) har også denne metodikken som et av sine fem kjennetegn som gir læring og praksisendring hos lærere. Rektoren sier videre at det er viktig for den som blir observert å få bekreftelser, men tviler på om den som observerer er tøff nok til å ta opp det som de stiller spørsmålsteget ved og anser som negativt. Dette synspunktet støttes av forskning som har avdekket at ansatte i skoleverket i liten grad har tradisjon for å komme med konstruktiv kritikk, men at det mer sannsynlig at de deler sine positive resultater (Goh, Cousin og Elliot 2006). Hvis vi tar utgangspunkt i at dette er en korrekt beskrivelse av skolehverdagen, er det grunn til å spørre seg hvorfor det er sånn. Er det tryggheten som mangler? Hvilke konsekvenser har dette? Weick (2009) regner oppriktighet i samtaler og diskusjoner som en forutsetning for læring. Kan et lærerkollegium drøfte *mentale modeller* og lærere utfordre hverandres praksis hvis lærerne ikke er trygge nok til å stille spørsmål ved praksis og ideer de ikke finner hensiktsmessig? Og ikke minst; hva kan skolen gjøre med dette?

På de skolene som ikke benytter kollegaobservasjon, gjennomfører rektorene skolevandring med påfølgende refleksjonsøkter. Her er det verdt å stille spørsmål ved hva som er hensikten for skolevandringen. Er det begrunnet med lærernes læring eller rektors behov for å bli kjent med hverdagen i klasserommet? Eller er det begge deler? Zwart et al. (2009) hevder at tryggheten og et likeverdig forhold mellom den observerte og den som observerer som en forutsetning for læringseffekten. Kan det oppnås mellom leder og ansatt? Det erkjenner rektorene. Samtidig forteller de at de ansatte evaluerer dem, og at læreren på forhånd kommer med ønsker på hva som skal vektlegges i observasjonen. Rektorene forteller at de jobber mest med timens struktur og at rektor selv lærer mye. De forteller at de gjennom skolevandring blir kjent med lærernes utfordringer og at

det gir lærerne tillit til at lederne ønsker å bidra til en bedre undervisningssituasjon for lærerne. En rektor som har valgt bort skolevandring til fordel for kollegaveiledning etter metodikken «LOV» tror dyktige kollegaer har mer å bidra med i refleksjonen enn en rektor som har vært borte fra klasserommet i en del år.

Fullan (2002) hevder at skolen ofte fokuserer på det strukturelle aspektet og at det ikke er nok for å oppnå en effektiv læring i en organisasjon. En leder kan organisere seg til samarbeid og refleksjon og sette mål for virksomheten. Likevel er det en del kulturelle aspekter som må være på plass for å oppnå effektiv læring i en organisasjon. Hvordan oppfatter og jobber rektorene med de kulturelle siden av organisasjonslæring?

6.2 Ledelse i en kultur

Nonaka og Takeuchi (1995) skriver at en forutsetning for kunnskapsutvikling, som er deres begrepet for læring, er ansatte som har autonomi til å jobbe under eget ansvar og uten strikte rutiner og prosedyrer. Senge (1990) vektlegger også at menneskene i organisasjonen gjør forsøk med nye arbeidsmetoder. Higgins et al. (2011) fant i sin undersøkelse at skolers læringskvalitet kan verifiseres etter tre hovedkategorier hvorav den ene er eksperimentering. De to andre er psykologisk trygghet i kollegiet og det siste omhandler ledelsen. Rektorene mener at alle de gir lærerne og trinn denne friheten, selv om begrunnelsene er noe ulike. De vil støtte og oppmuntre til forsøk. En rektor skiller seg ut, og sier at selv om selve undervisningen kan være ulik, skal det jobbes likt med en del av rammene rundt undervisningen så som tematikken og vurderinger. Samme rektor godtar ikke forsøk fra enkeltlærere eller enkeltklasser på trinn. Klarer ikke de som ønsker å prøve ut noe nytt å overbevise de andre, er ikke ideen god nok. Rektoren har heller ikke tro på overføringskraften hvis ikke minst et helt trinn står bak forsøket. Gir rektor her grupper av lærere som ikke ønsker forsøk «vetorett» på trinnet? Blir det også avgjørende at de som ønsker å prøve noe nytt også har «retoriske kraft» slik at de får med seg de andre på trinnet? Legger rektor begrensninger som hemmer skolens metodevariasjon og dermed også læringspotensialet, eller

stemmer det at overføringskraften blir for liten? De andre rektorene er samlet om at en slik spredning er mulig. Flere gir eksempler på ny praksis som har startet som et forsøk på et trinn og deretter spredt seg som ny praksis til andre trinn.

Et viktig funn i den gjennomførte studien er at rektorene gjerne skulle jobbet mer med kulturelle aspekter som for eksempel lærernes trygget i kollegiet. De forteller at det er ulikheter i forskjellige grupper av ansatte og de mener det er forskjeller mellom skoler. Det å ha en organisasjon som gir grupper og individer autonomi gir ingen garanti for at organisasjonen, grupper av ansatte eller individer gjør forsøk med egen praksis. Det handler om en vilje til å gjøre forsøk og prøve andre tilnærminger. Nonaka og Takeuchi (1995) vektlegger et arbeidsmiljø der det er lov å gjøre feil, som fremmede for ansattes lyst til å eksperimentere. Hvordan oppnår en skole et arbeidsmiljø der det er «lov til å feile»? Rektorene trekker dette fram som en oppgave for rektor og teamledere å fortelle at det er mye læring i å feile. De forteller videre at det bør gjøres ved å være åpen om egne feil og vise at ledere også bare er vanlige mennesker. Trygghet i kollegiet ansees viktig også for lærernes individuelle læring i et kollegium (Higgins et al. 2011; Postholm 2011; Zwart et al. 2009). Rektorene er opptatt av at dette er noe som utvikler seg over tid og kan trenes på. Det vektlegges at dette er noe som utvikles over tid gjennom å gjøre det vanlig å presentere ting for hverandre, gjennom metodikk som involverer alle og gjennom å gjøre forventningene for samarbeidet i et kollegium eksplisitte. De trekker også fram at det er viktig å identifisere «bremseklossene» som holder andre nede. Rektorene ser et paradoks i at mange dyktige lærere ikke liker å dele eller mene så mye i plenum, men er uenige om det er et lærerfenomen eller et generelt fenomen. Ingen forteller at dette kan være et problem kun på egen skole; det er enten et lærerfenomen eller et nasjonalt fenomen.

I studien hevder rektorene at de ønsker å bruke tid på pedagogisk ledelse enn de gjør i dag. De ønsker en nærhet til hverdagen og *å ha mot til å la økonomirapporten vente*. Rektorene er opptatt av at det er viktig at de ser det som skjer ute i klasserommene og at det er en viktig jobb også i en læringskontekst. De ønsker å være til stede å se hva som skjer, og for å sette ord på det for kollegiet, for å ha en mulighet til å bruke det som grunnlag for felles refleksjon og læring. I studien beskrives det Weick (2009) kaller *mindfulness* i sin teori om

organisasjonslæring. I denne sammenhengen er en leders oppgave å oppdage de små endringene, å fortolke dem og holde dem opp for resten slik at god praksis kan spres til flere (Weick 2009). Nærhet til praksis er også begrunnelsen for å delegerer ledelse til avdelingsledere og teamledere.

I studien gis det flere eksempler på at rektorene ved en del anledninger ser det som sin oppgave å fortolke eksterne styringssignaler inn de planene og satsningsområdene skolen allerede er i gang med. Dette ligger tett opp til Weicks (2009) begrep *sensemaking*. Weick bruker uttrykket i læringssammenheng om å se små endringer i organisasjonen og gjennom språket sette dem i en kontekst og gjøre dem relevante og tilgjengelige for organisasjonen. Rektorene bruker begrepet noe annerledes enn Weick (2009) gjør i læringssammenheng, men er innenfor Weicks bruk av begrepet i sin forståelse av ledelse. Rektorene fortolker for å beskytte ansatte mot å miste motivasjonen for pågående arbeid og la seg lede ut av den retningen skolen selv har satt for læring og utvikling. I forbindelse med å skape en organisasjon der det er lov til å feile, blir rektor som rollemodell trukket fram. I følge rektorene kan en leder være med å skape denne kulturen gjennom både å uttrykke at det er greit å feile, men også gjennom å stå fram og være åpen med egne feil og tabber. Denne betydningen av å være et forbilde, støttes av Fullan (2002) og Weick og Quinn (1999).

Et sentralt funn i studien er betydningen av å bruke teori og forskning i skolen når lærerne diskuterer og reflekterer over egen praksis. I studien er rektorene klare på at det er lite tradisjon for dette i læreryrket, og at mye av refleksjonen tar utgangspunkt i egne og kollegaers erfaringer. Rektorene anser dette som et problem som de prøver å gjøre noe med. Det finnes bred norsk forskningsbakgrunn som støtter rektorens utsagn (Jensen 2008; Kvernbekk 2005; Tiller 2006). Forskning viser til at teori og forskningsperspektivet bør tas med inn i drøftinger og refleksjoner for å styrke læringsutbyttet i organisasjonen gjennom at hverdagsteorier må settes i sammenheng med teori i diskusjon og refleksjon om egen og skolens praksis (Lillejord 2003; Roald 2006). Forskning viser at lærerne ofte begrunner egen praksis med egne erfaringer og kollegaers erfaringer (Ertsås 2011). Egne og andres erfaringer kan være grunnlag for læring og utvikling av god praksis, men det kan også bli begrunnelser som legitimerer dårlig praksis

(Roald 2006; Weniger 1953). Selv om rektorene anser at det er liten tradisjon blant lærerne for å bruke forskning, selv om de også advarer mot å *skjære alle over en kam*. De forteller at lærerne bruker lite tid på, og har et lite bevisst forhold til, forskning. I studien fortelles det at på en skole har «forskning viser» blitt ett skjellsord på skolen. På samme skole forteller imidlertid rektor at ledelsen ved skolen bevisst referer til en del forskning, og at forskning har en funksjon for ledelsen ved å gi ledelsens praksis legitimitet når det presenteres for kollegiet. Rektorene introduserer forskning og teorier på fellessamlinger, de begrunner egne valg for skolen i teori og de oppmuntrer lærerne til å lese ved å kopiere og dele ut litteratur ledelsen mener er relevant. En alternativ måte å gjøre dette på som omtales i studien er å sette av et kvarter hver uke for å presentere forskning, nytt fra Utdanningsdirektoratet og stoff knyttet til lærerplanene. Likevel er det kanskje ikke nok og kanskje er dette et arbeid som må gjøres i større sammenheng. En av begrunnelsene for en lærerutdanning på mastergradsnivå er nettopp dette. En forskningsbasert lærerutdanning holdes fram som et virkemiddel for å utvikle lærere med forskende blikk på skole og undervisning (Lærerløftet 2014). I tillegg kan det være grunn til å spørre seg: Hva med rektorenes egen profesjonsutvikling? Hvordan benytter rektorene forskning og teori til å begrunne og utvikle eget lederskap?

Weick (2009) bruker uttrykket «converse candidly» som en forutsetning for læring, Argyris og Schön (1978) skriver om forsvarsverker som hindrer læring og Senge (1990) om *mentale modeller* som må brytes ned og sier videre at det er gjennom dialog man blir observatør av egne tanker. Schein (2003) hevder at dialogen er det mest kraftfulle verktøyet for å få en felles forståelse. Dialog og diskusjon har kvalitative aspekter som er avgjørende for om de fremmer læring. De må være preget av trygghet slik at deltakerne deltar med egne synspunkter og å utfordre den rådende konsensus (Higgins et al. 2011). I tillegg må den være åpen, og vi må bringe samtalen ned inn på det vi faktisk gjør, ikke det vi sier at vi gjør. I studien anerkjennes problemet og enkelte rektorene forteller at de enkelte ganger blir overrasket over holdningen som kommer fram i diskusjoner, og at det understreker viktigheten av å løfte fram og snakke om etablerte sannheter. De mener det er viktig å erkjenne problemet gjennom hele tiden å jobbe med en forståelse av hvor skolen er i forhold til målsetninger, og at rektor gjennom

skolevandring har mulighet som leder til å se hvordan det virkelig står til ute i klasserommene.

I studien uttrykkes det et ønske om mye av fellestiden skal brukes på «profesjonelt samarbeid». All diskusjon og refleksjon gir ikke nødvendigvis læring, og all læring er ikke nødvendigvis riktig for organisasjonen. For disse diskusjonene er det avgjørende at skolene har et mål, krav til og en retning for dette samarbeid. Er formålet med samarbeidet tydelig nok på alle skoler? Hva er målet med drøftingene, refleksjonene og diskusjonene?

6.3 Retning, mål og intensjon

Senge (1990) går så langt som å si ingen organisasjoner er lærende uten en klar visjon som medlemmene i organisasjonen støtter opp om. Refleksjon som læring for individer i organisasjonen er også avhengig av at det er angitt en retning for organisasjonen (James og McCormick 2009; Opfer et al. 2011b)

Et viktig funn i undersøkelsen er at det er tydelige forskjeller på hvordan de ulike skolene har jobbet med visjoner og hva som gir arbeidet på skolene retning. Det refereres til både kommunale visjoner, visjoner de ikke har vært med på å utarbeide, mantra og felles verdier. Rektorene tolker visjon som noe som formuleres med en kort setning eller gjennom et par utvalgte fyndord. Det er en statisk forståelse av begrepet visjon (Senge 2006). Senge (2000) utdyper hva en visjon kan være i en skolesammenheng, og vektlegger ansvarliggjøring av ansatte, klargjøring av lærernes roller i skolen og hvilken pedagogisk praksis som gjelder. I tillegg snakker Senge (1990) om et felles mentalt bilde av framtiden. Dette vil være i tråd med det mer løse begrepet *retning* som brukes av Weick (2009) og *intensjon* som brukes av Nonaka og Takeuchi (1995). Rektorene vektlegger i ulik grad ansvarliggjøring av ansatte, klargjøring av forventninger til pedagogisk praksis og forventninger til samarbeid. Dette defineres gjennom fellesmøter og i interne og eksterne prosedyrer og kvalitetssystemer. Det framkommer likevel i studien som uklart hva som er retningen skolene skal utvikles i og hvordan skolen skal nå målene den setter seg. Klarest kommer det kanskje til uttrykk på den

skolen som bruker resultater systematisk i sitt utviklingsarbeid. Kan verdier være retningsgivende? Kan lærerne i skolen ivareta samme verdier gjennom ulike pedagogiske tilnærminger, men samtidig bevege seg i ulik retning med ulik målforståelse? Kan et mantra om at alt de ansatte gjør på skolen skal være til elevens beste, gi en felles retning uten en klar og felles forståelse på skolen av hva som faktisk er elevens beste? Et annet spørsmål er om det er mulig å forene et kollegium i en klar visjon for skolen som samtidig ivaretar et sprikende sett med kommunale og nasjonale forventinger og krav. Det kan synes om det er vanskelig. Det kommer fram i studien at de ansatte i liten grad har vært involvert i utviklingen av mål og visjoner for skolen. Hva har det å si for forpliktelsen til de ansatte og betydningen av visjonen? En felles visjon skal være noe de ansatte føler en forpliktelse til, og denne forpliktelsen skapes gjennom at visjoner og mål er utviklet gjennom deltakelse og medvirkning (Senge 1990; Nonaka og Takeuchi 1995; Weick 2009). Studien viser at rektorene er opptatt av samarbeid og refleksjon, men hva er gevinsten av dette hvis retning og målene for skolen er uklare? Er det en fare for at vi samarbeider for samarbeidets skyld?

Hvilken rolle kan kvantitative prøve og testresultater være med på å gi en skole mål og en retning i arbeidet? Et avvikende funn i studien er en rektor som forteller at selv om skolen er pålagt en kommunal visjon, skoleutviklingsplan, kvalitetssystem og interne «kjøreregler for hva som er god undervisning», skal denne skolens resultater være styrende for skolen i et mikroperspektiv. Alle resultater legges inn i et datasystem, og framgangen til enkeltindivider og klasser måles og utviklingen følges opp. Resultatene er gjenstand for evaluering i medarbeidersamtaler og resultatmål avtales. Lærernes autonomi gis på grunnlag av resultatene. Dette er en tydelig «målstyringstankegang». Leder setter målene, nivået under får frihet til å finne rett metode for å nå målene med de midlene de har tilgjengelig. Er denne tankegangen forenlig med prinsippet om «lærende organisasjoner»? I følge Dahl (2004) og Fullan (2003) står målet om skolen som «lærende organisasjoner» med interne læringsprosesser i sentrum i kontrast til stadig økt fokus på effektivitet og målstyring.

Et funn i undersøkelsen er at rektorene i undersøkelsen er opptatt av å sette og gjøre kjent en agenda for fellesmøter. De ønsker at møtedeltakerne skal være

forberedt på problemstillingene som skal diskuteres og de ønsker å strukturere møtene. Dette har som hensikt å øke nytten av møtet. Målet med en tydelig agenda er å styre tiden inn på pedagogiske diskusjoner og unngå å bruke for mye av fellestiden til praktiske diskusjoner om organisering. Det står rektorene samlet om. Den nasjonale rapporten «Kompetanse og praksis blant norske lærere» (Caspersen et al. 2013) etter den internasjonale «TALIS 2013» undersøkelsen bekrefter at norske lærere bruker mer tid enn internasjonalt snitt på det de omtaler som koordinerende aktiviteter og mindre enn internasjonalt gjennomsnitt på profesjonelt samarbeid, som tilsvarer det rektorene omtaler som pedagogisk arbeid. Flere av rektorene er også opptatt av å bryte strukturer for å få til et samarbeid som ikke sporer av fra agendaen om profesjonelt samarbeid. De setter sammen grupper som til daglig ikke jobber sammen slik at muligheten til å jobbe med koordinerende aktiviteter blir mindre. De ønsker å oppnå fornyet diskusjon gjennom å la lærerne jobbe med nye kollegaer de ikke kjenner så godt og som kan se ting fra en annen synsvinkel enn lærerne de vanligvis jobber sammen med gjør. Det kan stå i opposisjon til forskning som trekker fram trygghet i gruppen som en læringsfremmende faktor (Zwart et al. 2009; Postholm 2011).

Kan en skole ha en visjon og definere en retning uten å ha fokus på «nå-situasjonen» til organisasjonen? Det forekommer i studien, men det er ikke vanlig å trekke inn betydningen av hele tiden å ha fokus på hvor organisasjonen er i forhold til ønsket situasjon. Dette er også et fokus hos Senge: *The most effective people are those who can "hold" their vision while remaining committed to seeing current reality clearly* Senge (1990:226). Senge viser også til Argyris og Schön (1978) sine teorier om *handlingsteorier* og de som faktisk styrer handlingene våre *bruksteorier*. Senge hevder det er viktig å erkjenne og være seg bevisst på dette gapet, eller det «kreative spennet», mellom det vi sier at vi gjør og det vi faktisk gjør. Senge er opptatt av visjoner, og viser til at *handlingsteorier* kan fungere som en visjon og at målet da er faktisk å handle mer i tråd med disse. Det fortelles at når skolen er inne på «den glansbildesituasjonen man ønsker seg» må skolen stille seg spørsmålet om hvordan de kommer dit de ønsker seg. Denne metodikken argumenterer også Utdanningsdirektoratet for i sitt hefte om skoleutvikling knyttet til det nasjonale veilederkorpset (Tegn på God Praksis 2012).

6.4 Sentrale føringer og «lærende organisasjoner»

Studien viser at rektorene i liten grad er kjent med de nasjonale føringene for skolen som «lærende organisasjon». Unntaket i studien er en rektor som nylig har gjennomført en mastergrad i skoleledelse. Rektoren opplever styringssignalene som sterke og mener forskningen som ligger bak er gjort godt tilgjengelig. De andre rektorene har liten kjennskap til de sentrale teoretikerne som løftes fram i de samme styringsdokumentene. Et funn i studien er at rektorene som leder skoler som er med i «Ungdomstrinn i utvikling» knytter begrepet «lærende organisasjoner» til denne nasjonale satsningen. Kan det være at et utviklingsprogram som setter ideer fra fagfeltet organisasjonslæring inn i en praktisk kontekst er et langt mer kraftfullt verktøy for å gi en forståelse av begrepet enn lovverk og styringsdokumenter? Satsningen inneholder også obligatorisk kursing der teori og forskning rundt «lærende organisasjoner» er en viktig del. Det kan også se ut som om satsningen implementerer en del av de læringsfremmende aktiviteter i tråd med prinsippet om «lærende organisasjoner» inn i skolehverdagen på skolene som deltar.

Kjennskap til lov- og avtaleverk regnes som særdeles viktig og er en av fem sentrale kompetanseområder for en rektor og er et fokusområde for rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet 2015). Hvilken betydning har det at rektorene ikke kjenner føringene for skolen som «lærende organisasjon»? På tross av at de i liten grad kjenner styringsdokumentene, og har en ulik forståelse av begrepet «lærende organisasjoner» og jobber ulikt med læring i egen skole, mener samtlige rektorer at de leder en «lærende skole». Hva er grunnen til dette? Hva er alternativet til å være en «lærende organisasjon»? Begrepet kan sees som normativt, er positivt ladet og må sees på som noe det er lett å slutte seg til. Vil det i tillegg være spesielt negativt for en skole ikke å oppfylle kravet til å kunne kalle seg en «lærende organisasjon»?

Studien viser at rektorene er samstemte og klare på at det er deres ansvar å legge til rette for lærernes læring og skolens utvikling. De har en rekke verktøy de

mener de bruker i arbeidet med læring i egen organisasjon selv om de benytter, vektlegger og forankrer bruken av disse ulikt. Disse verktøyene har en teoretisk og forskningsmessig tilknytning til organisasjonslæring.

I følge Roald (2006) brukes også begrepet «lærende organisasjoner» ofte parallelt med begrepet skoleutvikling, og en del av lederverkøyene er like. Også Utdanningsdirektoratet knytter begrepene tett sammen, og organisasjonslæring er verktøyet for endring som gir skoleutvikling (Tegn på God Praksis 2012). Det kan være at rektorene er kurset i og kjenner mange av verktøyene fra annen skoleutviklingslitteratur og satsninger som «Ungdomstrinn i Utvikling». Er det viktig at de skiller begrepene fra hverandre når de kjenner sitt ansvar og har en del tilgjengelige verktøy? Kanskje svaret finnes i teoriene om «lærende organisasjoner». Er rektorenes praksis begrunnet ut fra hverdagsteorier om organisasjonslæring? Har de utfordret sine *mentale modeller* om lærernes og skolens læring i dialog og diskusjon med andre, og er modellene testet opp mot tilgjengelig teori og forskning? Spiller forsvarsverkene til Argyris (1976) inn når rektorene gir et klart ja på spørsmålet om de leder «lærende organisasjoner»? Argyris (1976) hevder for øvrig også at høyere utdanning har flere og sterkere forsvarsverker. Eller kjenner de hva som forventes av dem og hva de skal jobbe mot uten å kunne sette ord på og fortelle hvor denne kunnskapen kommer fra? Ingen av rektoren har et kritisk blikk på begrepet «lærende organisasjoner».

7. Konklusjon

Et sentralt funn i studien er at rektorene er mest bevisst på og jobber godt og systematisk med det strukturelle aspektet av organisasjonslæring. De ser samarbeid og refleksjon som den viktigste forutsetningen for læring i egen organisasjon, og de ønsker profesjonelt samarbeid. Studien viser at rektorene på ungdomstrinnet ser tiden de har i fellesskap på skolen som en begrensende faktor for læring i organisasjonen. Rektorene benytter seg av formelle og uformelle mellomledere ut mot kollegiet. Studien viser at rektorene setter en agenda for arbeidet på skolen for å sikre at tiden brukes til profesjonelt samarbeid. Rektorene er opptatt av å være tydelige og faste i sitt arbeid med organisasjonslæring, og de ønsker en nærhet til praksis. De ønsker en skole der det gjøres forsøk med ny praksis der målet er at ny praksis spres i organisasjonen.

Studien viser at rektorene har mindre fokus på de kulturelle siden av organisasjonslæring. De er opptatt av åpenhet og trygghet i lærergruppa, og at disse faktorene skal gi gode refleksjoner der alle bidrar og åpenhet med egen praksis. Et sentralt funn er at rektorene ser det som en utfordring at lærerne i liten grad har en kultur for å bruke forskning og teori i begrunnelsen av og i refleksjon rundt egen praksis. I denne studien erkjenner rektorene at åpenhet, trygghet og forholdet til forskning i kollegiet er noe de som ledere må bruk mer tid på. I denne studien begrunner rektorene eget arbeid med organisasjonslæring i liten grad til teori og forskning.

I studien beskrives målene og visjonene for skolene ulikt og de framstår som noe uklare. Skolene opplever forventninger og møter krav fra mange hold. Det kan synes som om det er vanskelig å forene seg om en lokal visjon som er tydelig, aktuell og utviklet i fellesskap. Kanskje er det enda viktigere å få en klar visjon og retning på skolens arbeid når kravene skolen møter er såpass uklare og sprikende?

Denne studien kan tyde på at det praktiske arbeidet med «Ungdomstrinn i utvikling» og metoder som «LOV» gir en større bevissthet om læring i organisasjonen hos rektorene enn nasjonale styringsdokumenter og lovverk.

Referanser

- Akella, D. 2007. Learning organizations Managerial Control systems? *Global Business Review*, 8(1), 13-28.
- Amundsen, T. 2009. *Ledelse av læring – i lærende skoler*. Masteravhandling i Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo
- Argyris, C. 1976. *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley.
- Argyris, C. 1980. *Inner contradictions of rigorous research*, New York: Academic Press.
- Argyris, C. & Schön, D. 1974. *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organisational learning II: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bakkens, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. 2010. Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bang, H. 2011. *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Baumfield, V.M., Hall, E., Higgins, S. & Wall, K. 2009. Catalytic tools: understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 423-482.
- Beer, M., Eisenstat, R.A. & Spector, B. 1990. *The critical path to corporate renewal*. Boston: Harvard Business School Press
- Beer, M., & Nohira, N. 2000. *Breaking the code of change*. Chicago: Harvard Business Press
- Camburn, E.M. 2010. Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: an exploratory study. *American Journal of Education*, 16(4), 463 – 489.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. & Carlsten T. C. 2014. *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS undersøkelsen 2013*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU rapport 41:14)

- Chia, R. 2003. Ontology: Organization as world-making. In: R. I. Westwood & S. Clegg (Eds), *Debating organization: Point-counterpoint in organization studies*. Oxford: Blackwell
- Critchley, B. & Casey, D. 1996. *Second thoughts on teambuilding*. In K. Starkey (Ed.), *How organizations learn* (pp. VIII, 424s.) London: International Thomson Business Press
- Dahl, G. H & Hansen, A. 2006. *En lærende organisasjon – rektor som leder i en organisasjon i endring. En kvalitativ analyse av en utvalgt demonstrasjonsskole*. Masteravhandling i Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo.
- Dahl, T. 2004. *Å ville utvikle skolen. Skoleiers satsning på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse
- Desimone, L.M. 2009. *Improving impact studies of teachers' professional development : toward a better conceputations and measures*. *Educational Reacher*, 38(3), 181 – 199.
- Dill, D. 1999. *Academic accountability and university adaption. The arcitecture of an academic learning organization*. *Higher education* 38: 127 – 154. Kluwer Academic Publishers. Nederland 1999.
- Dunphy D. 1996. *Organizational change in corporatesetting*. *Human Relations* 49(5): 541–52
- Easterbury-Smith, Crossan & Nicolini. 2000. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796. Doi: 10.1111/1467-6486.00203
- En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ertsås, T. 2011. *Kontaktlærerarbeid i videregående skole. En kvalitativ studie av kontaktlærerers utvikling av praksiskunnskap*. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU
- Finger, M. & Brand, S. B. 1999. “The concept of the “learning organization” applied to the transformation of the public sector” in Easterby Smith, M., Araujo, L & Burgoyne, J. (eds.) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage.
- Fog, J. 2004. *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Fullan, M. 2002. *Principals as Leaders in a Culture of Change*. <<http://www.michaelfullan.ca/media/13396053050.pdf> > [Lesedato 3. mars 2015]

- Fullan, M. 2003. Skolen som lærende organisasjon – en fjern drøm. I: B. Rydberg og M. Thrane (red.). *Skolen som lærende organisasjon – I teori og praksis*. Århus: Klim.
- Garvin, D. 2005. Building a learning organization. In W. L. French, C. Bell & R. A. Zawacki (Eds.), *Organization development and transformation: Managing effective change* (6 ed). New York: Macmillan/McGraw- Hill School.
- Giving, P. N & Ulvik, S. H. 2012. *Den lærende organisasjon ut fra et leder- og lærerperspektiv – en kvalitativ undersøkelse*. Masteravhandling i Arbeids- og organisasjonspsykologi. Universitetet i Bergen.
- Glosvik, Ø. 2008. *Den femte disiplinen som skoleleiing*. In Ø. Glosvik og K. Roald (Eds.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular: undervegstekstar* (Vol. 8/2008 pp. 15-25): Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Goh, S. C., Cousins, J. B., & Elliot, C. 2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in Schools: Views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7(4), 289-318. Doi 10.1007/s10833-005-5033-y
- Hagen, A & Nyen, T. 2009 *Kompetanseutvikling for lærere*. I Utdanning 2009 og læringsutbytte og kompetanse, s149 – 165. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hargreaves, A. 2004. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Har kompetanseberetningen et grunnlag? En grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen*. 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. & Fowler, A. 2011. Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94. Doi 10.1007/s10833-011-9167-9
- Hustad, W. 1998. *Lærende organisasjoner. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det norske samlaget.
- Irgens, E. J. 2011. *Dynamiske og lærende organisasjoner – ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. 2012. Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: M.B (red.): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Isaacs, W. N. 1993. *Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning*. Journal: *Organization Dynamics*, vol. 22, no. 2, pp. 24-39, 1993

- Isaacson, N. & Bamberg, J. 1992. *Can Schools Become Learning Organizations? Educational Leadership*, 50 (3), 42-44.
- Jacobsen, D. I. 2005a. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. 2005b. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- James, M. & McCormic, R. 2009. Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher education*, 25(7), 973-982
- Jensen, K. 2008. *Profesjonslæring i endring*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Karseth, B. & Møller, J. 2014. «Hit eit sted og dit eit steg» - Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452 – 468.
- Klavestad, L. 2010. *En kvalitativ analyse: Er Hvaler ungdomsskole en lærende organisasjon?* Masteravhandling i organisasjon og ledelse. HIØ
- Klemsdal, L. 2006. *Den intuitive organisasjon*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Kompetanse for utvikling*. 2004. Oslo: Utdannings- og kunnskapsdepartementet.
- Kompetanseområder i rektorutdanningen*. 2015. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <<http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/Rektorer/Tilbydere-og-innhold/Kompetanseomrader-i-rektorutdanningen>> [Lesedato 12. mars 2015]
- Kotter, J. P. 1996. *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske
- Kvernbekk, T. 2005. *Pedagogisk teoridannelse. Innsideteori, teoriformere og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ledelse i barnehage og skole – en kunnskapsoversikt. 2014. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn
- Levine, T.H. & Marcus, A.S. 2010. How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teacher and Teacher Education*. 26(3), 389-398.
- Lewin K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row

- Ligaarden, L. 2007. *Skolen som lærende organisasjon – utopi eller virkelighet?* Masteroppgave i pedagogikk. Lillehammer: Avdeling for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Lillehammer.
- Lillejord, S. 2003. *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- LK06. 1993. *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.03.2014, fra <http://www.udir.no>
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. 1996. Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational reaserch journal*, 33(4).
- Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen*. 2014. Oslo: KD
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1999a. *Facilitating learning organizations: making learning count*. Aldershot: Gower
- Meirink, J.A., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2009. How do teachers learn in the workplace? An examination of teachers learnings activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209 – 224.
- Melding til Stortinget 19 (2009 – 2010) *Tid for læring*. Oslo: KD
- Melding til Stortinget 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: KD
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey –Bass
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Opfer, V.D., Pedder, D.G. & Lavicza, Z. 2011b. The influence of school orientation to learning on teachers' learning change. *School Effectiveness and School improvement*, 22(2), 193-214.
- Opplæringsloven. 1999. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. < <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>. [Lesedato 15. mars 2015]
- Postholm, M.B. 2011. A Completed Research and Development Work Project in School: The Teachers' Learning And Possibilities, Premises and Challenges for Further Development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116-126.
- Postholm, M.B. 2012. *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling. 1. utgave*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Roald, K. 2000. *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane

- Roald, K. 2004. *Organisasjonslæring i skoler teoretiske og praktiske perspektiv*. Notat nr. 4/2004. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. 2006. Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Langeltdt, G., Sivesind, K. & Skedsmo, G. (red.). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Roald, K. 2012. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget
- Rørstad, C. & Sandnes, N. 2008. *Skolen som lærende organisasjon – ledelse i lærende skoler*. Masteravhandling i Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo
- Sales, A, Traver J.A. & Garcia. 2011. Action research as a school –based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teacher and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Schein E.H. 1996. Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: notes toward a model of managed learning. *System Practice*. 9:27–47
- Schein, E.H. 1999. *The Corporate Culture Survival guide*. San Francisco: Joey Bass
- Schein, E.H. 2003. On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol 22.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J. & Petegem, V. 2011. The use of school self-evaluation in Netherlands and Flanders. *British Educational research Journal*, DOI:10.1080/01411926.528556.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleplay Currency
- Senge, P. 2006. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleplay Currency
- Senge, R, Cambron-McCabe, N., Lucas, T, Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A., 2000. *Schools that learn*. London: Nicholas Brealy
- Silins, H. & Mulford, B. 2004. Schools as learning organizations – Effekts on teacher ledership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 43-466.
- Språkrådet.no. < <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/Validere/>>. [Lesedato 22. mars 2015]
- Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: KUF
- Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD

- Søfting, B. 2011. *Lærende organisasjoner; fiksjon eller virkelighet? En kvalitativ undersøkelse av to skoler, sett mot bakgrunn av faglitteratur og politiske dokumenter*. Masteravhandling i utdanningsledelse. Høgskolen i Buskerud.
- Tegn på God Praksis. Kom i gang med skoleutvikling. Et arbeidshefte og ekstern vurdering*. 2012. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Thagaard, T. 2006. *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T. 2006. *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tsang, E. W. K. 1997. *Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research*. Human relations, 50(1), 73-89. Doi: 10.1023/A:1016905516867
- Wadel, C. 2002. *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEES A/S
- Wadel, C. 2008. *En lærende organisasjon – et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Weick, K. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9 (part).
- Weick, K.E. 1991. The Nontraditional Quality of Organizational Learning. *Organizational Science*, 2(1): 116-124.
- Weick, K. E. 2009. *Making sense of the organisation – The impermanent organization*. Chichester, United Kingdom: John Wiley & Son.
- Weick, K. E & Quinn R. E. 1999. *Organisational change and development*. *Annual Rev. Psychology*. 1990. 50:361-86
- Weick, K. E. & Westley, F. 1999. Organizational Learning: Affirming the Oxymoron. I: Clegg, S., Hardy, S. & Nord, W. (red.). *Managing Organizations: Current Issues*. California: SAGE Publications
- Weiss, R. 1994. *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- Weniger, E. 1953. Theorie und Praxis in der Erziehung. I E. Weniger, *Die Eingeständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. 7-22). Weinheim: Beltz
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen & T., Bolhuis, S. 2009. Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243 – 257.

Aasvestad, M. & Gjerland, M. 2008. *Rektor – en endringsagent? Bruk av prinsippet lærende organisasjon i dagens skole*. Masteravhandling i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide	
Innledning: <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av intervjuer • Informasjon om undersøkelsen • Samtykke og informasjon om mulighet til å trekke seg • Konfidensialitet • Informasjon om lydopptak og behandlingen av dette 	
Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål -
Bakgrunnsdata	<ul style="list-style-type: none"> • Alder • Kjønn • Utdanning som lærer • Erfaring som lærer • Erfaring som leder, antall år, posisjoner • Formell lederutdanning • Informasjon om skole <ul style="list-style-type: none"> ▪ Størrelse ▪ Generell beskrivelse ▪ Satsningsområder
1. Læring og kompetanse-utvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan jobber dere med å utvikle lærernes kompetanse på skolen? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva fremmer læring blant ansatte? ▪ Hvilke forhold ved din skole mener du er til hinder for ansattes læring? ▪ Hvilke sentrale rammefaktorer hindrer læring blant ansatte og utvikling av skolen? ▪ Hvordan er din rolle som leder i arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse?
2. Lærende organisasjoner - Strukturelle forhold	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan organiserer dere skolen for å oppnå læring i egen organisasjon? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvorfor er samhandling viktig for læring og utvikling i egen skole? ▪ Hvordan organiserer dere skolehverdagen for å sikre tid til samhandling? ▪ Hva legger du i begrepet «taus kunnskap»? ▪ Hvorfor (/ikke) er begrepet viktig i skoleutvikling? ▪ Hva betyr dette for egen skole? ▪ Hvorfor er refleksjon viktig for læring og utvikling i egen skole? ▪ Hvordan organiserer dere skolen for å sikre tid til refleksjon? • Hvor stor frihet har lærerne i egen yrkesutøvelse? <ul style="list-style-type: none"> ▪ På hvilket nivå ligger friheten? Individ/gruppe/fagteam? ▪ Hvorfor er stor frihet viktig/ikke viktig? ▪ Hvordan kan små endinger/forsøk være nyttig for hele organisasjonen? ▪ Hvilke konsekvenser har dette for din lederrolle?
3. Lærende organisasjoner - Kulturelle forhold	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor er det viktig/ikke viktig at lærere/grupper av lærere gjør forsøk med nye arbeidsmetoder? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan kan forsøk med ny praksis være med på å gi læring og utvikling i et lærerkollege? ▪ Hvordan kan du som rektor legge til rette for slike forsøk med egen praksis? ▪ Hvordan skaper man en kultur der det er lov å

	<p>feile på forsøk og utprøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva er forutsetninger for å lære av samarbeid og refleksjon? ▪ Hvordan sikrer man som leder at tiden bruk til samarbeid blir brukt til refleksjon? ▪ Hva er det man bør reflektere over i på en skole? • Hvorfor er det viktig/ikke viktig med kritisk blick på egen praksis? ▪ Hvordan kan et kritisk blick på egen praksis gi læring? ▪ Hva hindrer en åpen diskusjon om egen praksis? ▪ Hvilke forhold må være til stede for at vi kan få en åpen diskusjon om egen praksis? ▪ Hvordan kan man som leder legge til rette for en åpen diskusjon om egen praksis? ▪ Hva legger du i begrepet «enkeltekretslæring» og «dobbeltekretslæring»? • Har dere utviklet en visjon for skole? ▪ Hva er en visjon? ▪ Hvilken funksjon har en felles visjon ved skolen? ▪ I hvilken grad tror du de ansatte føler seg forpliktet til/er bevisst på denne visjonen i sitt daglige arbeidet ▪ Hvordan utvikler man en god visjon? ▪ Hvordan kan man som rektor økte sannsynligheten for at en visjon blir levende og delt av et kollegiet? ▪ Hvilke andre felles mål jobber dere mot i skolen?
4. Sentrale føringer for læring blant ansatte og utvikling av skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke føringer mener du det ligger fra sentralt? hold i forhold til å legge til rette for læring i egen organisasjon? • Hvor finner vi disse føringene? • Hvilke lokale føringer finnes for læring blant ansatte? • Hva har disse føringene betydd for din skole? • Hvilket ansvar legges på rektor i forhold til å legge til rette for organisasjonslæring?
5. Lærende organisasjoner - avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet «lærende organisasjoner»? • Vil du si at din skole eller er en «lærende organisasjon»? Hvorfor eller hvorfor ikke?

Vedlegg 2: Koder fra intervjuene og dannelsen av kategorier

Kodene i venstre kolonne er lest ut av intervjuene. Hyppigheten for hver kode er ikke notert.

Koder:	Kategorier:
Tidsbruk Arena for samarbeid Agenda for tidsbruk Teamorganisering Flytte sitteplasser ofte Teamledere Fellesmøter Veiledere Plangruppe Samkjøre agendaer på trinn	Organisering av læring
Samarbeid Refleksjon Evidens Deling Evaluering Privatpraktiserende Skolevandring Mentale modeller Kollegaobservasjon Taus kunnskap LOS	Læring gjennom samhandling og refleksjon
Visjoner Verdier Hvor er vi? Mantra Resultater Elevundersøkelsen Nasjonale prøver Kommunal kvalitetssystemer Agenda Kenguruskole	Skolens retning og mål
Forsøksvirksomhet Autonomi Deltakelse Selvtillit Anerkjennelse Trygghet - trening Balkanisering Gofot Mentale modeller Involvering Holdning til evidens Lojalitet Åpenhet Tillit Delingskultur	Skolens kultur for læring
Autentisk Involvert Engasjement Trykk Forventninger og krav Stolthet/lagbygging Tydelighet	Ledelse av læreprosesser

Reflektert Fortokning Nærhet	
	Sentrale føringer og «lærende organisasjoner»