



Fakulteten for samhälls- och livsvetenskaper

Aslaug Grimsmo og Cecilie W. Erichsen

Skolen som lærende organisasjon

En studie av utvalgte rektorers og læreres oppfatninger av
forutsetninger for organisasjonslæring i skolen

The School as a learning organization

A study of how principals and teachers understand suppositions for
organizational learning in schools

MPA

Datum/Termin: Januar 2008
Handledare: Hans Christian Høyer
Examinator: Hans Löden

Sammendrag

Forfattere: Aslaug Grimsmo og Cecilie Werner Erichsen,

Kap 1 og kap 2 er skrevet av Aslaug Grimsmo

Kap 3 er skrevet av Cecilie Werner Erichsen

Kap 4, 5, 6 og 7 er skrevet i samarbeid.

Kurs: MPA 3, Master of Public Administration, januar 2008

Veileder: Hans Christian Høyer

Tittel:

**Skolen som lærende organisasjon
En studie av utvalgte rektorer og læreres oppfatninger av
forutsetninger for organisasjonslæring i skolen**

Mål:

Vårt mål med studien har vært å få en større forståelse av hva som skal til for å gjøre skolen til en lærende organisasjon. I vårt daglige arbeid har vi behov for kompetanse om og forståelse av hva dette innebærer for praksis. Det har derfor vært viktig for oss å få konkretisert forutsetningene for hva som skaper læring i organisasjoner generelt og i skolen spesielt.

Forskningsspørsmål:

- 1. Hva oppfatter utvalgte rektorer og lærere som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen?**
- 2. Hvilke konsekvenser mener vi dette kan antas å ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen?**

Metodisk framgangsmåte:

Med utgangspunkt i teorier om læring i organisasjoner generelt og skoler spesielt, utarbeidet vi en ideallmodell bestående av utvalgte forutsetninger for organisasjonslæring.

Forutsetningene var strukturert i to dimensjoner, en kulturell med forutsetningene: *Felles forpliktelse for å nå mål, motivasjon, samhandling* og en strukturell med forutsetningene: *aktører, arenaer, vurdering*. Gjennom et casedesign med et kvalitativt opplegg for datainnsamling har vi undersøkt hva et utvalg av rektorer og lærere oppfatter som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen.

Konklusjoner

Studien viser at informantenes oppfatninger av hva som er viktige forutsetninger for organisasjonslæring i skolen samsvarer godt med vår idealmødel. Våre funn viser i tillegg at ledelse er avgjørende for å styre læringsprosessene og sikre at forutsetningene for læring er til stede og utnyttet.

Vår oppfatning er at tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen først og fremst handler om å skape grunnlag for en overordnet systemtenkning. Denne tenkningen må skape sammenheng mellom de ulike forutsetningene i vår modell og sikre retningen i læringsprosessene.

Avslutningsvis reflekterer vi over om det ligger til rette for organisasjonslæring i skolen.

Summary

The school as a learning organization

A study of how principals and teachers understand suppositions for organizational learning in schools.

Research aims

Our main purpose with this study is to achieve a better understanding of how to transform the school into a learning organization. As principal and supervisor we have a need for knowledge and understanding of what this means in practice. We want to establish the suppositions for learning in organizations in general and schools in particular.

Following questions were asked:

1. What do the chosen principals and teachers find are suppositions for learning organisations in schools?
2. What consequences can we assume this will have for establishing organizational learning in schools?

Design and method

This analysis is based on case studies. The data is established on interviews with a selection of eight informants: Four principals and four teachers.

We have based our study on the theory of learning in organizations in general and schools in particular. Based on this theory we have developed our ideal model. The model has two dimensions; one cultural and one structural. These dimensions have been guidelines for the collection of data, presentation and discussion of empirical research and our conclusions.

The model is illustrated in figure 4.

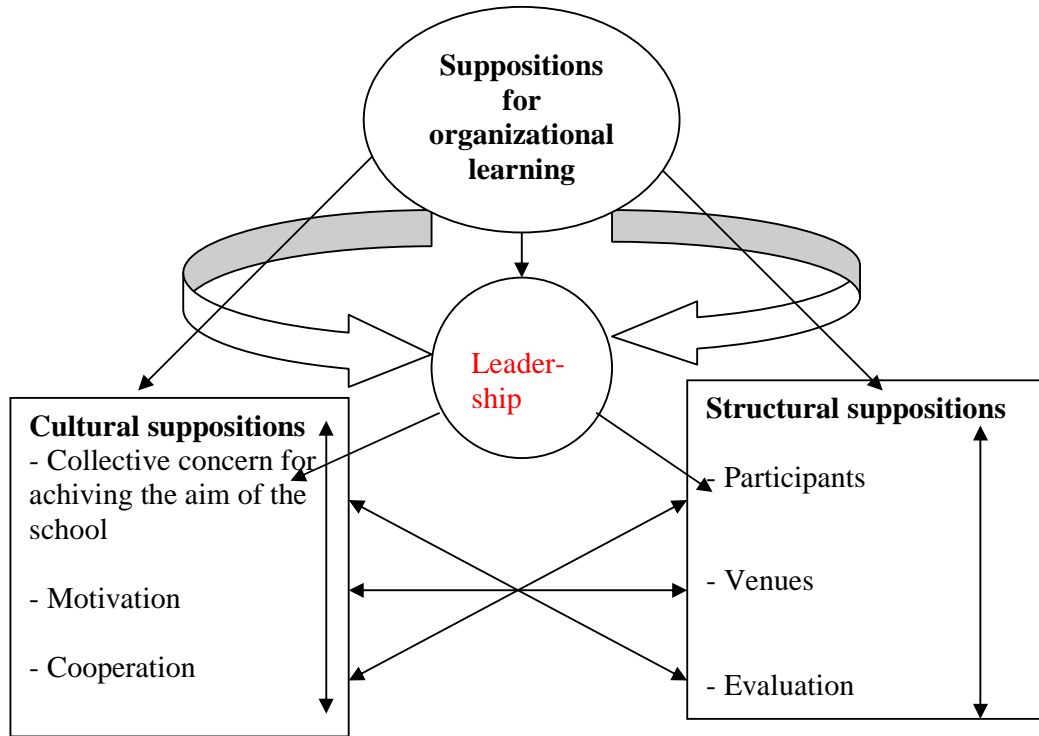


Fig.: The ideal model

Results and conclusions

Our study shows us that the suppositions of the principals and teachers cohere with the ones in our model. However, leadership and management are crucial for organisational learning in schools.

Forord

Studien er en del av gjennomføringen av master studiet ; Master in Public Administration ved Universitetet i Karlstad og Høgskolen i Hedmark.

Vi vil rette en stor takk til foreleserne vi har hatt gjennom studiet, som har vært til stor inspirasjon. Og en spesiell takk til Hans Christian Høyer, som har vært en konstruktiv og motiverende veileder og som har kommet med raske tilbakemeldinger i hverdag, helg og høytid.

Vi ønsker også å takke våre medstudenter på MPA 3, og spesielt stor takk til Rita, Halvor og Anders som har vært til faglig inspirasjon og stor sosial glede.

For øvrig en stor takk til alle våre informanter som velvillig har stilt opp og til gode arbeidskollegaer for utvist raushet.

Til slutt vil vi takke våre tålmodige familier og nære venner som har støttet oss gjennom hele studiet.

Hamar, januar 2008

Cecilie Werner Erichsen og Aslaug Grimsmo

Innholdsliste

1	Innledning	1
1.1	Skolen i samfunnet.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål.....	3
1.3	Forskningsspørsmål	4
1.4	Hvordan vi vil gå frem	4
2	Teori.....	5
2.1	Innledning.....	5
2.2	Kulturelle og strukturelle forutsetninger for organisasjonslæring.....	5
2.2.1	Peter Senge- fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon	5
2.2.2	Argyris og Schön.....	6
2.2.3	Nonaka & Takeuchi- læring som prosess.....	7
2.3	Organisasjonslæring i skolen.....	9
2.4	Presentasjon av utvalgte kulturelle forutsetninger.....	11
2.4.1	Felles forpliktelse til å nå mål	11
2.4.2	Motivasjon	11
2.4.3	Samhandling	12
2.5	Presentasjon av utvalgte strukturelle forutsetninger	12
2.5.1	Aktører.....	12
2.5.2	Arenaer	13
2.5.3	Vurdering.....	14
2.6	En idealmode ll- utvalgte forutsetninger.....	15
3	Metode	16
3.1	Innledning.....	16
3.2	Valg av design	16
3.3	Innsamling av data	17
3.3.1	Valg av metode	18
3.3.2	Utarbeidelse av intervjuguide	18
3.3.3	Utselgelse av informanter.....	19
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	20
3.4	Analyse og bearbeidning av data.....	21
3.4.1	Analyse og bearbeidning av data	21
3.5	Metodekritikk	22
3.5.1	Utfordringer ved eget design:	23
3.5.2	Utfordringer ved datainnsamlingen.....	23
3.5.3	Utfordringer ved dataanalysen	25
3.5.4	Oppsummering.....	26
4	Empiri -presentasjon av resultater	28
4.1	Innledning.....	28
4.2	Presentasjon av empiriske funn: Kulturelle forutsetninger	28
4.2.1	Felles forpliktelse til å nå skolens mål – rektorers oppfatninger	28
4.2.2	Felles forpliktelse til å nå skolens mål – lærernes oppfatninger.....	31
4.2.3	Motivasjon- rektorers oppfatning.....	33
4.2.4	Motivasjon- lærernes oppfatning	35
4.2.5	Samhandling – rektorers oppfatning	38
4.2.6	Samhandling – lærernes oppfatning.....	39
4.3	Presentasjon av empiriske funn Strukturelle forutsetninger.....	41
4.3.1	Aktører – rektorers oppfatning.....	41

4.3.2	Aktører – lærernes oppfatning	42
4.3.3	Arenaer - rektors oppfatning	45
4.3.4	Arenaer - lærernes oppfatning	46
4.3.5	Vurdering – rektors oppfatning	48
4.3.6	Vurdering – lærernes oppfatning	50
5	Drøfting	53
5.1	Innledning.....	53
5.2	Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: <i>Felles forpliktelse for å nå mål</i>	54
5.3	Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: <i>Motivasjon</i>	55
5.4	Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: <i>Samhandling</i>	57
5.5	Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: <i>Aktører</i>	58
5.6	Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: <i>Arenaer</i>	60
5.7	Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: <i>Vurdering</i>	62
6	Konklusjon	64
6.1	Innledning.....	64
6.2	Konklusjoner fra undersøkelsen	64
6.3	Avsluttende betraktninger	67

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

Figuroversikt

Fig. : <i>En idealmodell</i>	s. 15
Fig. : <i>Idealmodell i et drøftingsperspektiv</i>	s. 53
Fig. : <i>Revidert idealmodell</i>	s. 66

1 Innledning

Innledningen vil gjøre rede for bakgrunnen for valg av forskningsspørsmål og oppgavens fokus. Dette gjør vi med å vise til vår egen motivasjon for å skrive og styringsdokumentenes krav. Avslutningsvis vil vi i dette kapitlet kort gjøre rede for hvordan vi vil gå frem.

1.1 Skolen i samfunnet

Denne oppgaven vil ha fokus på forutsetninger for organisasjonslæring i skolen. Bakgrunnen for vårt valg, er knyttet til nasjonale styringsdokumenters¹ krav om fokus på læring i skolen. Som skolefaglig rådgiver og rektor har vi et behov for å få kjennskap til rektors og læreres oppfatninger av forutsetninger for læring i skolen. Oppfatningene lærere og rektorer har, vil være viktige funn og verdifull kunnskap for oss i vår jobb med å utvikle skolen videre.

Skolen er under sterk påvirkning fra det samfunnet den er en del av, fra skolepolitiske myndigheter og fra internasjonale institusjoner. Vår postmoderne verden er kjennetegnet av et stadig større endringstempo, komprimering av tid og rom, og stor kompleksitet på mange områder. Vi har fått et kunnskapssamfunn der kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping. Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter.

Samfunnets krav til utdanningssystemet er basert på en New Public Management² ideologi, der målstyring og resultatansvar settes i fokus. Skolereformene på 1990 tallet er preget av denne tenkningen. Ideologien vektlegger ledelse, samt lederens ansvar og kontroll. Gjennom offentliggjøring av flere og bredere internasjonale undersøkelser av skolene, har det blitt satt mer fokus på kvaliteten i norsk skole. OECD³ etterlyste allerede i 1988 et system for kvalitetsvurdering som kunne gi norske skolemyndigheter en tilfredstillende situasjonsbeskrivelse som grunnlag for utforming av utdanningspolitikken (St.meld. nr 30 2003-2004: 15).

¹ Lov av 17.juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa – Opplæringsloven, Forskrift til opplæringsloven og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”

² Utgangspunktet for New Public Management var en kritikk av offentlig sektor for å være stor, byråkratisk og lite effektiv og med for dårlig ledelse og for svak brukerorientering. (Kurt Klauði Klausen, 2005)

³ OECD – organisation for Economic Co-operation and Development

Med Stortingsmelding nr. 30 signaliserte utdannings- og forskningsdepartementet et ønske om et systemskifte i norsk skole. I Stortingsmeldingen presiseres det at i dagens kunnskapssamfunn må skolen være i stand til å forandre seg og legge til rette for læring. Dette stiller krav til de enkelte aktørene i skolen og skolen som organisasjon, her står skolens evne til å utvikle en kultur for læring svært sentralt.

For at skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon, peker Stortingsmeldingen på en rekke forutsetninger. For det første må alle i organisasjonen kunne ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Samtidig er det grunnleggende at skolen må ha evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Stortingsmeldingen presenterer dette som kjerneegenskaper i lærende organisasjoner, og samtidig som nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. Riktig og tilstrekkelig kompetanse, samarbeid mellom lærere, mellom skoler, nettverksbygging, samarbeid hjem-skole presenteres også som viktige forutsetninger. Kontinuerlig vurdering av egen virksomhet står også sentralt, og Stortingsmeldingen peker på et tydelig og kraftfullt lederskap som en viktig forutsetning for å få til dette.

Begrepet lærende organisasjon har i stor grad berørt forskning, litteratur, og sentrale styringsdokumenter og berører vår skolehverdag i aller høyeste grad bla gjennom Kunnskapsløftet (LK, 2006)⁴.

Når vi i denne oppgaven skal se hvilke oppfatninger rektorer og lærere har i forhold til forutsetninger for læring i skolen, er det også et annet perspektiv som vi ønsker å ta med oss; kan vi se på begrepet ”*lærende organisasjon*” som en organisatorisk trend i tiden? Røvik (1998) er opptatt av at enkelte organisasjonsverktøy, som han kaller organisasjonsoppskrifter, følger strømninger i tiden, at de er ”på reise” blant organisasjoner. De dukker opp, sprer seg raskt til mange typer organisasjoner over hele verden, for så å bli fortrent av nye ideer. Ideene fanger manges oppmerksomhet på samme tid og utløser og setter rammer for stor reformaktivitet. De fremstår som symbolet på rasjonalitet, effektivitet og kontinuerlig framskritt. Røvik mener en viktig årsak til at ideen med den lærende organisasjon er så tiltalende, er at dette konseptet er så pass tvetydig at det appellerer til ulike

⁴ Læreplanverket for Kunnskapsløftet – gjennomgående læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring

posisjoner og interesser i virksomhetene. Dels er begrepet læring i seg selv et helt usedvanlig positivt ladet begrep, et symbol på de fleste verdier vi feirer; utvikling, frihet og forandring osv. Et argument for en mer lærende organisasjon er derfor som oftest et nokså uangripelig og uimotståelig argument. Dels appellerer slagordet om den lærende organisasjon til det enkelte individ i organisasjonen. Det presenteres som et tilbud til den enkelte om å få være reflekterende og kreativ, og om å få utvikle seg selv. Det appellerer også til ledelsen og dens ønske om å få gjennomført nødvendige tilpasninger (Røvik, 1998: 251).

Vi ønsker å ta med Røviks perspektiv som en ”kritisk røst” i konklusjonen i vår oppgave.

1.2 Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

Tre år etter Stortingsmelding nr 30 og ett år etter innføring av ny læreplan, Kunnskapsløftet, ser vi mange nasjonale og lokale tiltak som er satt i verk for å imøtekomme forutsetningene for at skolen skal bli lærende organisasjon. Det er satt i gang omfattende kompetansehevingstiltak både i forhold til lærere og skoleledere⁵. Mange skoler har også gjennomgått større organisatoriske endringsprosesser i form av inndeling i team med større forventninger om samarbeid og samhandling. Vi har fått et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem⁶ som setter fokus på læringsresultater og læringsutbytte, med intensjon om at skolen i større grad skal vurdere sin egen praksis, reflektere og fornye seg. Dette er tiltak som har vært initiert fra sentralt hold i forhold til hvilke forutsetninger for læring som er beskrevet i St meldingen.

Som skolefaglig rådgiver og rektor har vi en oppfatning av, paradoksalt nok, at skolen er en organisasjon som ikke har hatt spesielt fokus på organisatoriske læringsprosesser, tross ytre krav, forventninger og nasjonale tiltak. Dette kommer også frem i Kompetanseberetningen (UFD, 2005) der det hevdes at mulighetene for å lære i arbeidet i skolen ikke er så gode som man burde forvente .

Vi ønsker å se nærmere på hva som preger noen utvalgte rektorer og læreres oppfatninger av hva som er viktige forutsetninger for organisasjonslæring i skolen, og hvilke konsekvenser vi

⁵” Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolen 2005-2008”, *Kompetanseløftet* – nasjonal satsing på kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av LK06

⁶ Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolen består av flere elementer, hvor nasjonale prøver og www.utdanningsdirektoratet.no/skoleporten er de mest sentrale.

mener dette kan ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen. Oppfatningene vil være komplimenterende kunnskap for oss i tillegg til den organisasjonslæringsteorien vi har ervervet gjennom MPA studiet og teorien som vi presenterer i neste kapittel. Våre empiriske funn, sammen med teorien, håper vi skal gi oss et utgangspunkt for å se hvilke konsekvenser dette kan ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen.

1.3 Forskningsspørsmål

1.Hva oppfatter utvalgte rektorer og lærere som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen?

2. Hvilke konsekvenser mener vi dette kan antas å ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen?

1.4 Hvordan vi vil gå frem

Vi vil med utgangspunkt i teori utarbeide en idealmodell av forutsetninger for organisasjonslæring i skolen. Vår idealmodell vil vi bruke som en teoretisk siktelinje, og som utgangspunkt for operasjonalisering av vår intervjuguide. Den vil også være utgangspunkt for presentasjon og drøfting av empiri og vår egen drøfting av forskningsspørsmål nr. 2.

For å finne svar på våre forskningsspørsmål vil vi ta utgangspunkt i organisasjonslæringsteori. Vi ønsker å gå bredt ut, for vår egen lærings del og for å få et videre perspektiv på forutsetninger for organisasjonslæring.

Vi har valgt tre sentrale teoretikere innenfor dette fagfeltet; Senge (1990), Argyris og Schön (1978, Roald 2004) og Nonaka og Takeuchi (1995). Disse teoriene vil bli presentert i kap. 2.1. I kap 2.2 presenterer vi utvalgte kulturelle og strukturelle forutsetninger for organisasjonslæring i skolen. Dette med bakgrunn i vår utvalgte teori i kap 2.1 og med støtte i annen teori og forskning gjort omkring organisasjonslæring i skolen med bruk av Kompetanseberetningen (2005), Sølvi Lillejord (2003) og Cato Wadel (2002).

Organisasjoner har både en strukturell og en kulturell dimensjon, og det er viktig å ha fokus på forutsetninger knyttet til begge dimensjonene for å få til gode læringsprosesser i skolen. Vi vil derfor, med bakgrunn i denne teorien, finne frem til de kulturelle og strukturelle forutsetningene vi mener er mest sentrale for organisasjonslæring i skolen .

2 Teori

2.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer vi ulike forutsetninger for læring hentet fra tre teorier. De vil presenteres som generelle forutsetninger for organisasjonslæring i del 2.2. Videre vil vi i 2.3 gjøre en kort teoretisk presentasjon av teori og forskning innenfor organisasjonslæring i skolen. Med bakgrunn i presentert teori gjør vi en utvelgelse av kulturelle og strukturelle forutsetninger vi anser som spesielt viktige for at skolen skal være en lærende organisasjon. Disse forutsetningene oppsummeres avslutningsvis i kapitlet som en idealmødel i 2.4.

2.2 Kulturelle og strukturelle forutsetninger for organisasjonslæring

2.2.1 Peter Senge- fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon

Senges teori om utvikling av organisasjonen som en lærende organisasjon er bygd opp rundt hans forståelse av 5 kjernedisipliner (Senge, 1990). Kjernedisiplinene kan vi også beskrive som forutsetninger innenfor hans teori.

I den første disiplinen *personlig mestring* fremheves den enkeltes evner eller motivasjon til å tilegne seg individuelle kognitive strukturer. Dette nivået betegnes som den lærende organisasjonens åndelige fundament. *Mentale modeller* er inngrodd antagelser som påvirker vår adferd, og som ofte hemmer den åpenheten som er nødvendig for at vi skal motta påvirkning fra andre. Det sentrale her er om man er åpen og mottakelig, at man er endringsvillig. Disse to grunnleggende disiplinene er knyttet til individuell, kognitiv læring. De to neste disiplinene beskriver kollektiv atferd. Disiplinen *felles visjoner* dreier seg om å knytte sammen individens personlige visjoner, slik at de fremstår som felles visjon. All læring i organisasjonen, både individuelt og kollektivt, skal være styrt av motivasjon for å arbeide mot en felles visjon. Disiplinen *gruppelæring* beskriver hvordan man innenfor rammen av felles visjon skal arbeide for å sikre konsensus rundt kollektive aktiviteter i organisasjonen. *Systemtenkning*, den femte disiplin, skal skape forbindelse mellom de øvrige disiplinene og gi arbeidet i organisasjonen en retning og en mening. Senge (1990) er opptatt av at organisasjoner skal fungere som desentraliserte, fleksible og antibyråkratiske enheter der alle medlemmene i organisasjonen i prinsippet skal føle en forpliktelse og et ansvar for helheten.

Videre mener Senge (1990) at det skal være et dynamisk samspill mellom disiplinene. Den enkeltes forpliktelse overfor helhetstenkningen skal forene individets læring med kollektivets læring og gi det en retning mot felles visjon.

Oppsummering Senge

Senge betrakter individuell læring som grunnleggende for kollektiv læring. I følge Senge er det en klar sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring fordi en organisasjon ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmer makter å lære (Senge, 1990). Den enkeltes motivasjon for å lære og forpliktelse overfor helhetstenkningen om å nå mål, blir derfor sentrale forutsetninger i Senges teori. Videre blir aktørene og relasjonene og samhandlingen mellom dem fokus i læringsprosessen. Dette betrakter vi som kulturelle forutsetninger.

2.2.2 Argyris og Schön

Argyris og Schön representerer et bindeledd mellom det organisasjonsteoretiske feltet og pedagogikken. De har utviklet en teori om læring på flere nivå- enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. De legger vekt på undersøkelse, handling og refleksjon i læringsprosessen.

I *enkeltekretslæring* er det lett synlige, konkrete og relativt enkle feil som blir rettet opp, men sentrale trekk ved eksistensgrunnlaget og driftsformene til organisasjonen blir som før. Enkeltekretslæring kan være viktig for enkle saksforhold, men er med på å opprettholde organisasjonen slik den er, heller enn å endre grunnleggende trekk. Handlinger og strategier blir forandret innenfor en gitt ramme av normer og verdier. Når en gjennom enkeltkretslæring retter opp en hendelse, stiller en ikke spørsmålet om hvorfor handlingen i det hele tatt ble gjennomført (Argyris og Schön, Roald 2004: s 32).

Dobbeltkretslæring handler også om endring av mål, normer og verdier, noe som er mer komplekse og diffuse områder i en organisasjon. Omlegging forutsetter da også endringsvilje i forhold til organisasjonens grunnleggende mål og karaktertrekk. Det kreves en åpen tilnærming fra deltakerne og rom for en fordomsfri prøving av motstridende, interne oppfatninger, og en må kunne regne med konflikter som en del av prosessen. Viktige forutsetninger for at en dobbeltkretslæring skal skje er:

-vektlegging av tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon

-vektlegging av frie valg basert på kunnskap

- felles forpliktelse overfor beslutninger

(Argyris og Schön, Roald, 2004: 32)

Deuterolæring handler om utvikling av evnen til å se sammenhenger mellom enkeltkrets- og dobbeltkrets læring og evnen til å vite når det er nyttig å bruke de ulike læringsnivå.

Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er en del av deuterolæringen.

Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring står ikke i motsetning til hverandre, men dersom en organisasjon har for sterke handlingstendenser i retning av enkeltkretslæring, er det en omfattende kulturendring å skape innpass for læringsformer på høyere nivå. Refleksjon over egne læringsstrategier vil være et viktig grunnlag i en slik kulturendring. (Argyris og Schön, Roald 2004: 32).

Oppsummering Argyris og Schön

I Argyris og Schöns teori er refleksjon over bruksteorien i organisasjonen en viktig forutsetning for læring. Vurdering av virksomheten, vektlegging av objektive data, og felles forpliktelse i forhold til beslutninger og mål er sentrale forutsetninger. Vurderingen og refleksjonen må skje på flere arenaer og inkludere organisasjonens ulike aktører.

Dette definerer vi som strukturelle forutsetninger, da det handler om formelle strukturer og rutiner i læringsprosessen som vil stille krav til struktur, prioritering og praksis i organisasjonen.

2.2.3 Nonaka & Takeuchi- læring som prosess

Nonaka og Takeuchi (1995) representerer et møte mellom europeisk, japansk og amerikansk organisasjonsforskning. De beskriver nivåer av kunnskap i trinn fra individuell kunnskap til

grupper/teams kunnskap til organisasjonskunnskap. Å forstå veien fra taus (skjult) til eksplisitt kunnskap både for individet og kollektivet, blir i denne teorien regnet som grunnleggende for å forstå kunnskapsoverføring (Nonaka og Takeuchi, 1995). Nonaka og Takeuchi er opptatt av hvordan man utvikler kunnskap i organisasjoner som en vekselvirkning mellom innsikt i praksis og teoretisk refleksjon. De vektlegger den tause kunnskapen som fins inne i hodene våre, men som ikke blir satt ord på fordi man ikke en gang er klar over at man har denne kunnskapen. Vi gjør de samme handlingene gang på gang fordi de fungerer, men vi er ikke lenger klar over hvordan vi i utgangspunktet kom frem til denne adferden. For at læring skal skje, må man formidle denne kunnskapen. Kunnskapsutvikling definerer Nonaka og Takeuchi som evnen organisasjonen har til å skape kunnskap, spre denne gjennom hele organisasjonen og innlemme den i produksjon, tjenester og system (Nonaka og Takeuchi, 1995:3).

Nonaka og Takeuchi (1995) søker etter prosesser og forutsetninger som er sentrale for kunnskapsutviklingen i en organisasjon. Forutsetningene som er viktige for prosessen i kunnskapsutviklingen, skisserer Nonaka i fem punkt, mangler en av forutsetningene, vil det hindre eller senke kunnskapsutviklingen.

Intensjon - uttrykker viljen til å oppnå noe. Vi finner mål i de fleste organisasjoner, men viljen til å nå målene kan variere sterkt. Kunnskapsutviklingen kan ha som konsekvens at denne viljen blir sterkere eller svakere.

Autonomi – innebærer at enkeltpersoner må ha frihet til å handle på eget ansvar og velge handlemåter de finner nyttige, frihet både fra autoritær ledelse, bindende prosedyrer og strukturer.

Kreativt kaos - uttrykker at organisasjonen må ha evne til å håndtere utfordrende situasjoner som er påført eksternt eller skapt internt. Evnen til å reflektere over egne handlingsmønstre er avgjørende for om vi går inn i en kreativ eller destruktiv prosess. I organisasjoner med svak evne til kunnskapsutvikling følger en gjerne gamle handlemåter selv om situasjonen skulle tilsi alternative tiltak. Nonaka binder det skapende til evne til å vurdere egne handlemåter. Evne til å formulere en ønsket fremtid er like viktig som evnen til å evaluere fortiden.

Redundans – innebærer at flere i organisasjonen må ha noe kunnskap felles, særlig viktig i forhold til taus kunnskap.

Variasjon - innebærer at organisasjonen har variasjonsbredde tilsvarende det mangfoldet den skal håndtere. Denne forutsetningen gjør også at organisasjoner må være organiserte og sammensatte slik at de kan møte uventede eksterne og interne utfordringer.

(Nonaka og Takeuchi 1995, Roald 2004: 38)

Oppsummering Nonaka &Takeuchi

I Nonaka og Takeuchis teori finner vi både kulturelle og strukturelle forutsetninger for læring.

Intensjon og autonomi er knyttet til kulturelle forutsetninger. Redundans er en strukturell forutsetning i den forstand at flere aktører må involveres og ta del i samme kunnskap om organisasjonen. Kreativt kaos definerer vi som en strukturell forutsetning i forhold til at organisasjonen må ha evne til å legge til rette for refleksjon og vurdering over egne handlingsmønstre. Forutsetningen variasjon er også, slik vi ser det, en strukturell forutsetning

2.3 Organisasjonslæring i skolen

Begrepet lærende organisasjon er forholdsvis nytt i skolesammenheng og i det pedagogiske fagfeltet. Det representerer kanskje en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på. Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole- en skole som har fokus på kjerneoppgaven- å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever.

Organisasjonslæringsteori og forskning innenfor organisasjonslæring i skolen viser at det er et vidt kompleks av forutsetninger for læring i skolen. Sølvi Lillejord (2003) uttrykker organisasjonslæring i skolen som det å lære av god praksis (*vurdering*) og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i skolen. For å få til dette, må de som har interesser i organisasjonen (*aktørene*) jevnlig komme sammen (*samhandle*) på flere møteplasser (*arenaer*) og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver (*organisasjonens mål*). (Lillejord, 2003: 35).

Kompetanseberetningen (UFD, 2005) tar for seg skolen som lærende organisasjon. Et av undersøkelsens formål, var å finne kjennetegn ved lærende skoler. Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at lærende skoler kjennetegnes av at de er en velfungerende organisasjon. Den lærende skolen er utviklingsorientert, lærere har god innflytelse på egen jobb og skolens

utvikling. Skolen er godt organisert, og det er fellesskapsfølelse blant lærerne med mye hverdagslæring og god samhandling. Det er ikke en kultur på skolen som tillater at folk gjør som de vil.

Videre viste funnene at lærende skoler hadde et høyt ambisjonsnivå og læringstrykk, der det er høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse for å gjøre undervisningen best mulig. Det er høye forventninger i lærerkollegiet til at man planlegger og vurderer undervisningen sammen, og det er høye forventninger om kontinuerlig fornyelse og refleksjon (UFD 2005).

Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å bedømme dyktighet og har større legitimitet, de er inkluderende og har evne til å prioritere og kan bruke makt og ta beslutninger på vegne av organisasjonen (UFD 2005).

Alle organisasjoner har en læringskultur, men med ulik form. De kan være formelle eller uformelle. Lærende organisasjoner har i følge Wadel (2002) en stor del av sin læringskultur innebygget i sin design (Wadel, 2002: 66). Men i de fleste organisasjoner vil den uformelle del av læringskulturen langt overskride den formelle delen. Dette innebærer, sier Wadel, at deltakerne selv har funnet frem til og utviklet læringsadferd og læringsforhold og uformelle nettverk av læringsforhold. Lærende organisasjoner gir det uformelle rom (Wadel, 2002: 67). At læringskultur i så stor grad er uformell, gjør at den ikke er så lett å gripe tak i og derfor ofte forblir en mer eller mindre ”skjult” del av organisasjonen. Lærende organisasjoner kjennetegnes ofte ved at mulighetene for læring er innebygget i det daglige arbeidet. Lærende organisasjoner er hvor det eksisterer uttalte kulturelle ”oppskrifter” for læring, og hvor det er skapt organisatoriske forordninger som har som siktemål å realisere disse oppskriftene.

Dette betyr at en lærende organisasjon både må ha en kulturell dimensjon som omfatter normer, verdier og virkelighetsoppfatninger og en strukturell/organisatorisk dimensjon som omfatter organisatoriske forordninger (Wadel, 2002).

2.4 Presentasjon av utvalgte kulturelle forutsetninger

Vi vil med bakgrunn i teorien som vi har presentert gjøre en utvelgelse av kulturelle forutsetninger for organisasjonslæring i skolen.

2.4.1 Felles forpliktelse til å nå mål

Skolens kjerneoppgave er elevenes læring. Skolen skal legge til rette for at det kan skje læring og at det kan skapes kunnskap på alle plan. Samtidig er tilpasset opplæring et lovfestet prinsipp. Hvis skolen skal utvikle seg og lære hvordan man best mulig når målene, må de som har ansvar for å utføre dette arbeidet føle en forpliktelse til å nå de målene som er satt. I følge Senges teori (1990) er skolen avhengig av at denne forpliktelsen er forankret på individnivå, siden organisasjonen ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmer makter å lære.

Dette er også en forutsetning i Nonaka og Takeuchi (1995). Skolens læringsevne og læringskapasitet vil være betinget av viljen aktørene i skolen har til å nå skolens mål. Hvis organisasjonen skal lære, er den avhengig av menneskenes ønske om å lære. Dette er en kulturell forutsetning fordi det er knyttet til kulturen for forpliktelse i organisasjonen, til normer, verdier og holdninger i forhold til læring. I denne oppgaven vil vi undersøke i hvilken grad lærere føler seg forpliktet til å nå skolens mål og hva rektorer gjør for å motivere for denne forpliktelsen.

2.4.2 Motivasjon

Nesten all bevisst adferd er betinget av motivasjon. For at menneskene i en organisasjon skal føle en forpliktelse for å nå mål og å lære, er det betinget av at de motiveres for det. Disiplinen personlig mestring i Senges (1990) teori, fremhever den enkeltes evner eller motivasjon til å tilegne seg individuelle, kognitive strukturer. Dette betegner Senge som organisasjonens åndelige fundament og en forutsetning for læring på organisasjonsnivå.

Nonaka og Takeuchi (1995) er opptatt av at enkeltpersonene i organisasjonen må ha frihet til å handle ut fra det de opplever som nyttig. Samtidig vet vi at det er stor variasjonsbredde i behovene og hva de enkelte i organisasjonen finner nyttig og motiveres av.

Vi ser dette som en sentral og viktig kulturell forutsetning for læring i skolen. Vi ønsker å se hvordan rektorene motivere lærerne, og hva som motiverer lærerne for å nå skolens mål.

2.4.3 Samhandling

I Senges (1990) teori er gruppelæring en forutsetning for læring. Nonaka og Takeuchi (1995) definerer kunnskapsutvikling som evnen organisasjonen har til å skape kunnskap, spre denne gjennom hele organisasjonen og innlemme den i produksjon, tjenester og system. For å få til dette, må man samhandle og gjøre det mulig å overføre den tause kunnskapen fra individnivå til gruppenivå og videre til organisasjonsnivå. Samhandling er også en sentral forutsetning i St m. 30.(2003-2004).

Hvis skolen skal lære og utvikle seg for bedre å nå sine mål, er det en forutsetning at læringen ikke forblir på individnivå, men kommer opp på gruppenivå og blir en del av skolen som helhet. For at dette skal skje må det være en opplevelse av at samhandling er viktig, og det må legges tilrette for samhandlingssituasjoner.

Her vil forutsetningen samhandling være en kulturell forutsetning, fordi vi knytter den til holdninger rektorer og lærere har i forhold til samhandling og hvilken verdi samhandling har for dem.

2.5 Presentasjon av utvalgte strukturelle forutsetninger

I denne delen presenterer vi våre utvalgte strukturelle forutsetninger.

2.5.1 Aktører

Med forutsetningen aktør mener vi rektor, lærere, foreldre, elever og andre fagpersoner som har tilknytning til skolens virksomhet.

I Senges (1990) teori er individuell læring en forutsetning for organisasjonslæring. I forhold til denne forutsetningen vil det være viktig at det skjer læring hos alle aktører. Sølvi Lillejord (2003) uttrykker at i en lærende skole må arbeidet inkludere elever og foreldre, ettersom deres perspektiver på hva som har betydning for elevers læring, er like nødvendig som lærernes og ledernes perspektiv. (Lillejord, 2003: 23)

Cato Wadel (2002) snakker om læringsforhold mellom frontpersonale og brukere. Der frontpersonalet kan defineres som de medlemmer som står i regelmessig kontakt med brukere av organisasjonen, eks lærere i skolene, og brukeren, som i skolen først og fremst blir elever

og foreldre. For frontpersonalet er det en utfordring hvordan en skal lære fra brukerne. Å reflektere over det en har erfart, og i neste omgang kunne skape meningsfull kunnskap.

Nonaka og Takeuchi (1995) vektlegger redundans og variasjon som forutsetning for læring. De uttrykker at det er viktig at organisasjonen har variasjonsbredde tilsvarende det mangfoldet den skal håndtere og at flere som har interesse i organisasjonen har noe kunnskap felles.

Skolen må sørge for at kunnskapen om det som skjer i skolen må nå ut og fram til alle aktører som har interesse for dens virksomhet, og sørge for å ha en strategi for å få tilbakemelding fra de ulike aktørene på hvordan oppgavene i skolen best kan løses.

Vi definerer aktører som en strukturell forutsetning i vår i denne oppgaven. Vi ønsker å se hvilke aktører rektorer og lærere anser som viktig for skolens læringsprosess og i hvilken grad aktørene blir involverte i læringsprosessene.

2.5.2 Arenaer

En forutsetning for å få til læring og utvikling i en organisasjon, er å bringe de menneskene som skal utføre arbeidet sammen og legge til rette for reelle samtaler i en atmosfære som stimulerer til konstruktiv kritikk og nytenkning. En skole som skal arbeide langsiktig og systematisk med skolevurdering, trenger nye møtesteder og pedagogisk lederskap for å få i gang og holde ved like de målrettede og fokuserte pedagogiske samtalene som skal foregå på slike møtesteder for vurdering. (Lillejord, 2003: 130)

Slike møtesteder skal brukes til å lære om læring. Om skolen skal bli i stand til å lære av egen praksis, trengs møtesteder som skal brukes til å undersøke læreres og elevers erfaringer. Det som trengs i tillegg til denne individuelle og spontane vurderingen, er imidlertid muligheter for å gjennomføre "reflection-in-action", ikke i ensomhet, men i et kollegialt fellesskap. (Lillejord, 2003: 234).

Samhandling og gruppelæring er sentralt i både Senge (1990), Argyris og Schön (Roald 2004) og Nonaka og Takeuchis (1995) teori. Arenaer og møteplasser for å få til dette bli derfor en viktig forutsetning.

Arena er en strukturell forutsetning. Vi ønsker å se hvilke arenaer i skolen rektorene og lærerne anser som viktige i forhold til læring og refleksjon.

2.5.3 Vurdering

Kontinuerlig vurdering av skolen både nasjonalt og lokalt står sentralt i St.meld 30 (2003-2004) og er spesielt fremhevet som en viktig forutsetning i Argyris og Schöns teori (Roald 2004)

Skolevurdering kan defineres som en systematisk og langsiktig analyse av skolesamfunnet der målet er å vurdere resultatet av det pedagogiske og faglige arbeidet, det sosiale miljøet, organisasjonmessige og administrative forhold ved skolen som institusjon samt forholdet mellom skolen og det samfunn som skolen er en del av (Tiller 1993: 26, Lillejord 2003).

Hvis skolen skal lære, må den ha noen objektive tilbakemeldinger på sin virksomhet. Ideelt sett må de ulike aktørene ta del i og gjøres kjent med det som skjer i skolen av aktiviteter og resultater. Slik at alle aktører på best mulig måte kan bidra til å finne løsninger og tiltak i forhold til de oppgaver og utfordringer som foreligger.

I en lærende skole er en viktig lederutfordring å se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid. Skolevurdering skal hjelpe oss til å fremskaffe dokumentasjon om forhold i skolen, men kanskje først og fremst til å lære av det vi allerede gjør og gi retning for bedre praksis. Systematisk evaluering skal ikke bare føre til egen utvikling, men til at hele organisasjonen utvikler seg. Vurdering er en viktig del av læringssløyfen i skolens læringsprosess som skal danne grunnlag for endring av mål og tiltak.

I vår idealmodell har vi definert vurdering og refleksjon som en strukturell forutsetning. I dette legger vi denne formelle, strukturerte vurderingen som skal gi skolen konstruktive og objektive tilbakemeldinger og danne grunnlag for læringsprosesser og utvikling.

Oppsummering forutsetninger for organisasjonslæring i skolen

For at skolen skal bli en lærende organisasjon må de kulturelle og strukturelle forutsetningene sees i sammenheng. Den ene forutsetningen er avhengig av den andre. Aktørene må komme sammen på ulike arenaer og dele sin kunnskap om hvordan de best mulig kan nå skolens mål.

De må kontinuerlig reflektere og vurdere sin virksomhet og bruke resultater som redskap for å lære og utvikle seg videre som skole. I Senges (1990) teori skal dimensjonen *systemtenkning* skape et dynamisk samspill mellom disiplinene. Den enkeltes forpliktelse overfor helhetstenkning skal forene individets læring med kollektivets læring og gi det en retning. Det er denne helhetstenkingen på skolen som en lærende organisasjon som er en overordnet forutsetning i seg selv.

2.6 En idealmodell- utvalgte forutsetninger

Våre utvalgte forutsetninger for læring presenteres i figuren under

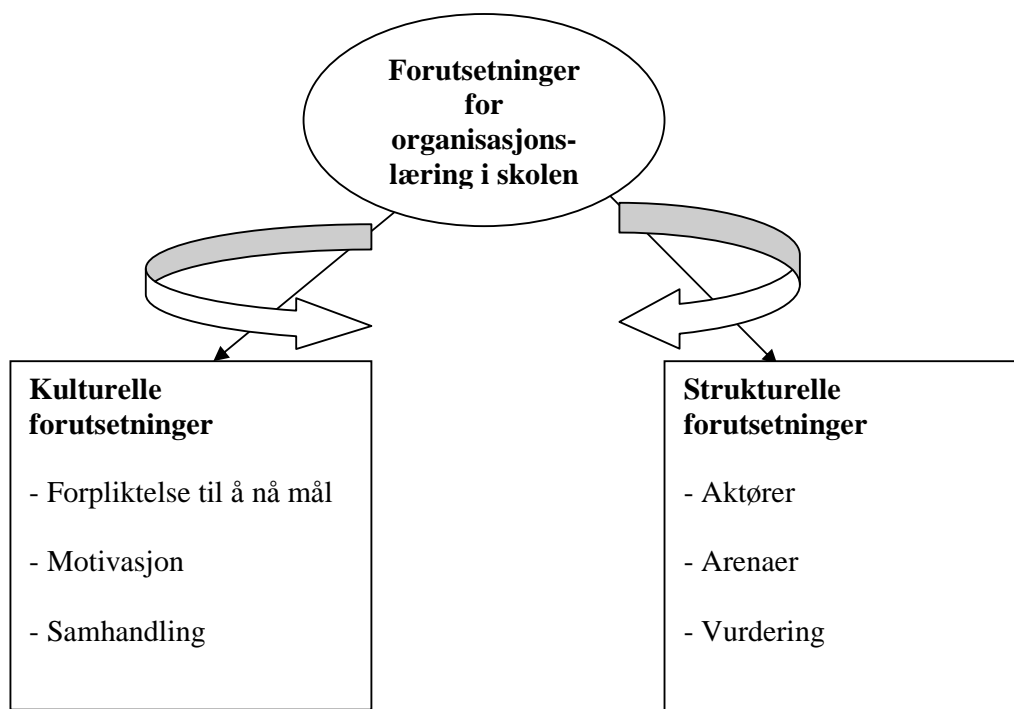


Fig.: En idealmodell

Modellen beskriver de kulturelle og strukturelle forutsetninger som utgjør vårt empiriske fokus.

3 Metode

3.1 Innledning

Våre metodiske overveielser er primært knyttet til vårt forskningsspørsmål nr. 1. Dette er gjenstand for vår undersøkelse og metodekapitlet begrunner og drøfter forhold knyttet til denne. Vårt forskningsspørsmål nr. 2 besvares gjennom våre egne refleksjoner knyttet til resultatene av undersøkelsen sett i sammenheng med teorigrunnlaget.

Vi har valgt å dele inn metodekapitlet i følgende fire hoveddeler:

Valg av design: Hvor vi redegjør for vårt valg av forskningsdesign.

Innsamling av data: Hvor vi begrunner valg av metode for datainnsamling, beskriver utarbeidelsen av intervjuguiden og utvelgelsen av informanter, samt den praktiske gjennomføringen av intervjuene.

Analyse og bearbeiding av data: Hvor vi gjør rede for hvordan vi har bearbeidet og tolket data.

Metodekritikk: Hvor vi drøfter datas validitet og reliabilitet og i hvilken grad våre funn kan sies å gi oss overførbar kunnskap.

3.2 Valg av design

Valg av forskningsdesign og metode er generelt bestemt av hva som er målet for forskningsspørsmålet og de ressursmessige rammer studien må skje innenfor. I vårt forskningsspørsmål stiller vi spørsmål om hva utvalgte rektorer og lærere oppfatter som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen. Vi har tidligere i oppgaven gjort rede for bakgrunnen for valg av problemstilling. I styringsdokumentene trekkes begrepet ”lærende organisasjon” fram som en viktig forutsetning for at skolen skal kunne nå sine mål ved kontinuerlig å være i endring.

Vårt prosjekt er ikke å diskutere om dette faktisk er tilfellet, men å få kunnskaper om hvordan våre fire utvalgte skoleledere og lærere oppfatter forutsetninger for at skolen skal være en lærende organisasjon og på bakgrunn av dette drøfte hvilke konsekvenser vi mener dette kan antas å ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i teori for å belyse vårt forskningsspørsmål. Denne teorien peker ut empiriske fenomener som krever en datainnsamlingsmetode som går i dybden.

For oss betyr dette et design og en metode som:

- Er godt egnet til å besvare hva og hvordan spørsmål, samt egnet til å gi grunnlag for en analyse av oppfatninger hos enkeltindivider omkring fenomener i den organisasjonen de er en del av. I tillegg må designet ivareta hensynet til knapphet i ressursene tid og økonomi.
- Kan gi oss grunnlag for en økt forståelse av hvordan det kan tilrettelegges for organisasjonslæring i skolen.

Generelt blir case-design sett på som ideelle forskningsopplegg når en ønsker å studere fenomener gjennom å formulere forskningsspørsmålene hva og hvordan. For å bestemme det empiriske fokus for vår undersøkelse, har vi tatt utgangspunkt i ulike teorier på området; lærende organisasjoner. Som det går fram i kapittel 2 og 3, finnes det viktige forutsetninger for at skolen skal kunne sies å være en lærende organisasjon. Hvordan skoleledere og lærere oppfatter dette tilsier et opplegg som innhenter «dybde-data» gjennom et kvalitativt datainnsamlings- og analyseopplegg. Det er sentralt for oss å få innsikt i hvordan informantene oppfatter sine omgivelser – skolene – og hvordan de resonnerer og forstår disse. I følge teorien foregår læring i organisasjoner ved samhandling og interaksjon.

I følge Robert K. Yin (Johannessen, Tuft, Kristoffersen 2006) er casesdesign godt egnet til datainnsamling når det tas utgangspunkt i eksisterende teori. Det er også godt egnet til å tolke funnene opp mot eksisterende teori gjennom et kvalitativt analyseopplegg.

På bakgrunn av dette har vi valgt et casesdesign med kvalitativt datainnsamlings- og analyseopplegg.

3.3 Innsamling av data

Som beskrevet i avsnittet om valg av design, tilsier vårt forskningsspørsmål et kvalitativt datainnsamlingsopplegg. I undersøkelser med et kvalitativt design er det viktig å redegjøre for de resonnementer som ligger til grunn for de valg forskeren har gjort. Dette fordi kvalitative metoder generelt er mer uformelle enn kvantitative og at det derfor er mer opp til forskerens

eget skjønn å avgjøre hvordan de bør gjennomføres. Vi vil i det følgende gjøre rede for vårt valg av metode for datainnsamling, utarbeidelse av intervjuguide, utvelgelse av informanter og praktisk gjennomføring av intervjuene.

3.3.1 Valg av metode

Vårt utgangspunkt for valg av metode for datainnsamling ligger i at læring og utvikling i organisasjoner skjer i samhandling mellom mennesker. Vi er av den oppfatning at aktørenes kunnskap, forståelse, erfaringer og samhandling gir mening til det vi skal undersøke. Vi er interessert i aktørenes erfaringer og oppfatninger og ønsker å gå i dybden for å kunne fange opp nyanser. Slik vil et opplegg basert på kvalitative intervjuer kunne gi oss utfyllende informasjon basert på få informanter.

Da undersøkelsen skulle gjennomføres ved siden av å være i fulle stillinger, var det også viktig for oss at undersøkelsen/datainnsamlingen hadde et omfang tilpasset vår situasjon. Et opplegg med kvalitative intervjuer vil kunne gi mye informasjon gjennom få informanter.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Begrepet «lærende organisasjon» er brukt i generelle vendinger i styringsdokumentene vi henviser til innledningsvis. Det var derfor nødvendig for oss å gå til anerkjente teoretikere på området for å kunne finne kjennetegn og konkrete forutsetninger for «lærende organisasjoner» for å kunne avgrense det empiriske fokus og utarbeide vår idealmodell. I teorikapitlet går det fram at teoriene vektlegger noe ulike forutsetninger for læring i organisasjoner. I kap. 2.3 ”Organisasjonslæring i skolen” har vi gjort rede for hvordan forutsetningene er kategorisert. Grunnen til at vi valgte å kategorisere forutsetningene i to grupper var av kapasitetsmessig karakter. Analysene ville bli mer komplekse ved et tredje perspektiv. I tillegg mener vi at de viktigste forutsetningene vil kunne fanges opp innenfor disse kategoriene.

Vår idealmodell er utgangspunktet for vår intervjuguide. Idealmodellen er å betrakte som en operasjonalisering av de forutsetningene vi ønsker å bygge vårt empiriske fokus på. Avgrensning av fokus vil kunne ha konsekvenser for data validitet. Dette drøftes i avsnitt 3.5.1 Idealmodellen vil gjennom intervjuguiden bidra til å sikre oss at intervjuet dekker sentrale tema og spørsmål som samlet dekker det studien skal belyse. Vi valgte derfor et

semistrukturert opplegg for intervjuene og delte spørsmålene i intervjuguiden i tre deler: 1.) *Skolen som lærende organisasjon* 2.) *Kultur* 3.) *Struktur*. I tillegg hadde guiden en innledning som presenteret oss og gjorde rede for bakgrunn og hensikt med vår undersøkelse.

Vi ønsket at informantene skulle komme med sine tanker og refleksjoner, samtidig som vi var avhengig av å få fram informasjon om deres oppfatning av de forutsetningene vi hadde bygget vår idealmødel rundt. Med utgangspunkt i dette formulerte vi våre innledende spørsmål, del 1, slik at respondenten kunne reflektere rundt sentrale temaer.

I del 2 og 3 som omhandlet de kulturelle og strukturelle forutsetningene i vår modell, hadde vi i tillegg mer konkrete spørsmål knyttet direkte til enkelte forutsetninger. Slik kunne vi sikre oss at fikk dekket sentrale tema knyttet til vårt empiriske fokus.

Guiden ble sendt intervjuobjektene slik at de skulle ha rimelig tid til å forberede seg til intervjuet. Informantene ble samtidig informert om hvordan datamaterialet skulle brukes og at anonymitet var sikret. Sitat fra intervjuene kodes i vår rapport.

3.3.3 Utvelgelse av informanter

Vår undersøkelse har to målgrupper: Rektorer og lærere. Vi ønsker å avdekke mulige felles og ulike oppfatninger av forutsetninger for at skolen skal være en lærende organisasjon. Dette tilsier et utvalg med liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Rollene som rektor og lærer har tydelige kjennetegn som gjør begge gruppene relativt homogene. De fyller ulike roller innenfor samme organisasjon og har et felles mandat gjennom skolens sentrale styringsdokumenter.

Vi har ikke valgt ledere og lærere fra samme skole. Dette er delvis begrunnet i praktiske forhold, men også fordi lærer- og lederrollen har flere typiske, felles kjennetegn uavhengig av skole og tilknytning til kommune/skoleeier og at vårt forskningsspørsmål ikke er knyttet til sammenlikning av skoler. Utvalgte størrelse begrenset seg i første omgang ut fra tiden vi hadde til rådighet. For å kunne besvare forskningsspørsmålet, var det nødvendig å sette av relativt god tid til hvert intervju, noe som ville gi oss et stort datamateriale. Samtidig måtte vi ta stilling til hvor stort antall informanter som ville kunne gi oss tilstrekkelig informasjon til å kunne etablere beskrivelser av oppfatninger av forutsetninger som kan være nyttige i andre

sammenhenger. Ideelt sett burde vi samlet informasjon til vi ikke lenger fikk ny informasjonsteoretisk metning. Dette ville ha gitt oss en betydelig mengde data som vi ikke ville hatt muligheter til å bearbeide. Vi valgte derfor å begrense utvalgte størrelse til fire skoleledere og fire lærere. Mulighetene for overføring av kunnskap fra undersøkelsen drøftes i avsnitt 3.5.4.

Studiens rammebetingelser – tid og økonomi, har begrenset våre muligheter i forhold til størrelsen og geografisk spredning i utvalget. Vi ønsket derfor å rekruttere informanter ut fra følgende kriterier:

- Geografisk nærhet definert til våre arbeidsgiverkommuner Hamar og Stange
- Informantene må ha vært skoleledere og lærere, minimum fra oppstart av implementeringsperioden for LK06 – dvs fra St.melding 30: «Kultur for læring» kom i 2003.
- Skolelederne representerer 50% ungdomstrinn⁷ og 50% barnetrinn⁸
- Lærerne representerer 50% ungdomstrinn og 50% barnetrinn
- Informantene kunne stille opp til intervju uten økonomisk godtgjøring

Vi utarbeidet ingen instruks for rekruttering, men tok personlig kontakt med skoleledere i de to aktuelle kommunene ut fra de beskrevne kriterier. Ut fra vår tidsplan for gjennomføring av intervjuene rekrutterte vi fortløpende de rektorene som kunne stille opp til de angitte tidspunkt.

Å rekruttere lærere viste seg å by på noen utfordringer. Vårt tidsskjema tillot ikke utsettelse av datainnsamlingen, og vi valgte derfor å rekruttere lærere ut fra personlige bekjenskaper og det forhold at de kunne stille til intervju innenfor vår tidsplan. Dette fikk konsekvenser for utvalget vårt. Blant annet ble fordelingen mellom barnetrinn og ungdomstrinn en annen enn kriteriene tilsa. Øvrige kriterier ble ivaretatt. Hvordan utvalget og rekruttering av informanter kan ha påvirket data validitet drøftes i avsnitt 3.5.2

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i to perioder. Vi startet før skolens sommerferie, men arbeidspresset ved skoleårets avslutning, gjorde at vi ikke kunne slutføre datainnsamlingen

⁷ Skolens ungdomstrinn omfatter 8., 9. og 10.trinn, dvs elever i aldersgruppen 13 – 16 år

⁸ Skolens barnetrinn omfatter 1. t.o.m.7.trinn, dvs elever i aldersgruppen 6 – 13 år

før etter skolens ferie. Dette gjorde at vi fikk noe avstand i tid mellom de tre første og de fem siste intervjuene. Våre erfaringer i de første intervjuene påvirket til en viss grad gjennomføringen av de siste. Vår egen rolle i intervjusituasjonen ble mindre framtrædende. Dette drøftes nærmere i avsnitt 3.5.2

Under intervjuene benyttet vi digitalt opptaksutstyr. Vi gjennomførte fem intervjuer sammen, men pga tidspress ble det nødvendig for oss å rasjonalisere arbeidsformen vår, og de tre siste intervjuene gjennomførte vi enkeltvis.

Enkelte av informantene hadde forberedt seg godt ved å sette seg inn i intervjuguiden på forhånd. Vi vil avsnitt 3.5.2 drøfte forhold knyttet til intervjusituasjonen da denne er avgjørende for å sikre god og utfyllende informasjon.

3.4 Analyse og bearbeiding av data

I Yins beskrivelse av fasene⁹ ved analyse av casestudier foregår analysen av data i den fasen han kaller: "Den logiske sammenhengen mellom data og antagelse". I denne fasen opererer Yin med to strategier: analyse basert på teoretiske antagelser og beskrivende casestudier. (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2006)

Vi har bygget vår idealmodell ut fra eksisterende teori. Modellen er også utgangspunkt for vår intervjuguide og dermed også vår datainnsamling. Vi har derfor valgt å følge vår idealmodell også i analyseprosessen. Det innebærer at vi i vårt analysearbeid har fokusert mer på enkelte data og har valgt å se bort fra andre.

Vi vil i det følgende kort gjøre rede for hvordan vi gjennomførte analysen og videre samlet drøfte datas validitet og reliabilitet i avsnittet om metodekritikk.

3.4.1 Analyse og bearbeiding av data

Transkribering av data: Vi benyttet oss av digitalt opptaksutstyr. Ved å spille av lydfilene på en mp3-spiller kunne vi skrive data ut i tekst. De tre første intervjuene ble skrevet av leid

⁹ Yin beskriver fem faser ved analyse av casestudier: 1. Forsknings spørsmål 2. Teoretiske antagelser 3. Analyseenheter 4. Den logiske sammenhengen mellom data og antagelser 5. Kriterium for å tolke funnene

hjelp, men de fem neste ble skrevet ut av en av oss. Dette ga oss tidligere en bedre innsikt i datamaterialet i de fem siste intervjuene enn i de tre første.

Klargjøring av materialet: Vi eliminerte det som var overflødig og uvesentlig etter å ha lest grundig gjennom de transkriberte intervjuene.

Meningsgenerering: Våre teoretiske antagelser var vårt utgangspunkt i denne fasen. Yin kaller dette mønstermatching. I denne fasen strukturerte vi våre data i forhold til intervjuguiden og ideallmodellens forutsetninger. Slik sett så vi etter mening og sammenheng i forhold til mønster som i denne sammenheng, ble vår modell. Vi systematiserte uttalelser i forhold til forutsetningene i vår ideallmodell og strukturerte disse i to grupper; rektorer og lærere. For å sikre at vi ikke gikk glipp av viktig informasjon gjorde vi dette to ganger. På bakgrunn av dette samlet vi utsagn og meninger vi så som sentrale ut fra vårt empiriske fokus. Dette er presentert i kapitlet 4: Presentasjon av empiri.

I hermeneutisk filosofi vil tolkningen av intervjuene preges av forskernes perspektiver eller førforståelse. Kvale (Dalen 2004) skiller mellom partisk og perspektivisk subjektivitet. Perspektivisk subjektivitet vil kunne gi et mangfold av tolkninger ut fra hvilke perspektiver man velger å forstå og tolke teksten ut fra. I møtet med informanten og det innsamlede materialet stiller forskeren alltid med en slik førforståelse. Vår tilknytning til grunnskolen og vårt empiriske fokus vil påvirke fortolkningen av våre data. Vi vil utdype dette avslutningsvis i avsnittet om metodekritikk.

3.5 Metodekritikk

For å kunne vurdere kvaliteten på vårt forskningsprosjekt er det nødvendig å vurdere datas pålitelighet og gyldighet. Innenfor kvalitative forskningsopplegg benyttes ulik terminologi for å vurdere kvalitet. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006: 198) benytter Yin seg av de samme begrepene som brukes i kvantitativ forskning, nemlig reliabilitet og ulike validitetsformer, mens Guba og Lincoln mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative og bruker derfor begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overenstemmelse som mål på kvalitet i kvalitative forskningsopplegg. I vår drøfting av datas reliabilitet og validitet knytter vi begrepet reliabilitet til pålitelighet i datainnsamlingsprosessen og begrepet validitet til troverdighet eller intern validitet og til

overførbarhet eller ekstern validitet. Vi vil i det følgende gi en kritisk vurdering av vårt valg av design, datainnsamling, analyse av data og hvordan dette kan ha påvirket datas reliabilitet og validitet.

3.5.1 utfordringer ved eget design:

Vårt utgangspunkt i teori avgrensner vårt empiriske fokus. Det innebærer at enkelte sider av empirien systematisk kan bli oversett eller for lite vektlagt. I vårt tilfelle vurderer vi fordelene ved å bruke teori til å finne fram til hva vi skulle sette fokus på som større enn ulempene ved at vi systematisk kunne komme til å overse ting som teoriene ikke vektlegger. Slik vil det oppstå utfordringer knyttet til intern validitet, nemlig om vår idealmodeLL som utgangspunkt for vår intervjuguide, sikrer at det empiriske fokus dekker sentrale forutsetninger for læring i organisasjoner.

Som vi har påpekt tidligere valgte vi å bruke et bredt tilfang av teori for å sikre vårt eget læringsutbytte. Dette gjorde arbeidet med idealmodeLLen mer krevende, men gjennom å avgrense det teoretisk bakteppet til forskning gjort spesielt på skolen som lærende organisasjon, mener vi at vi fra det generelle og over på det spesielle, sikret oss at vår idealmodeLL er bygget opp av forutsetninger for skolen som lærende organisasjon. Slik vil vi kunne si at våre teoretiske antagelser samsvarer med vårt forskningsspørsmål. Ved at idealmodeLLen var vårt utgangspunkt for intervjuguiden sikrer vi undersøkelsens interne validitet ved at de spørsmål vi stilte er egnet til å besvare vårt forskningsspørsmål.

3.5.2 utfordringer ved datainnsamlingen

Vårt utvalg av informanter kan ha påvirket datas validitet. Våre kriterier for utvelgelse skulle sikre at informantene hadde vært i skolen i den perioden fra Stortingsmelding 30 kom og i overgangen til LK 06. Slik ville informantene kunne ha et godt utgangspunkt for å se hensikten med vår undersøkelse. Samtidig ønsket vi å ha en jevn fordeling på barnetrinn og ungdomstrinn. Dette lot seg ikke gjennomføre hva lærerne angikk, og det kan ha påvirket informasjonen vi fikk. Det er grunn til å anta at vurderingspraksisen på ungdomstrinnet med bruk av karakterer¹⁰ og gjennomføring av sentralt gitt eksamen¹¹ ville kunne bidra til økt

¹⁰ Vurdering med karakter gis som terminkarakterer midtveis i opplæringsperioden for 8., 9. og 10. årstrinn og ved slutten av skoleåret for 8. og 9. årstrinn. Ved avslutning av 10. årstrinn gis karakteren som standpunkt-karakter.

bevissthet til vurdering generelt. Lærernes oppfatning av at vurderingspraksisen i skolen ikke er god nok kan være påvirket av dette.

Vårt utvalg hadde liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Med bakgrunn i dette har vi valgt ikke å presentere våre informanter nærmere. Det innebærer at vi velger å se bort fra forhold knyttet til informantene som kan ha påvirket data. Slike forhold kan ha vært kjønn, alder og ”fartstid” i grunnskolen og i rollen. Generelt mener vi at ”fartstid” er den faktoren som kan ha påvirket svarene på den måten at det er grunn til å tro at lang erfaring i skolen og/eller rollen som lærer eller rektor vil gi større forståelse og kunnskap om skolen som organisasjon. Vi mener imidlertid at denne variasjonen har bidratt til større bredde i våre funn.

Intervjusituasjonen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det dannes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Innenfor vårt utvalg hadde minst en av oss en relasjon til informantene fra før. Dette bidro til å skape en god atmosfære i intervjusituasjonen. Etter å ha arbeidet i grunnskolen i mange år, kjenner vi godt til generelle trekk ved skolens kultur. Dette kunne vi utnytte til å ufarliggjøre situasjonen.

Våre informanter var i tillegg nysgjerrige på vårt prosjekt og ga uttrykk for at de likte å være med på undersøkelser som kunne bidra til økt forståelse og kompetanse innenfor eget fagfelt. Deres positive holdninger forenklet vår situasjon, og vår oppfatning er at de uttalelsene som kom fram var så oppriktige og så nær informantenes opplevelse og forståelse som mulig.

Vi søkte å oppmuntre informantene ved å bekrefte uttalelser, bruke et positivt kroppsspråk og ved å stille oppfølgingsspørsmål basert på intervjuguiden vår. Intervjuene fikk form av samtaler som informanten i stor grad styrte selv.

Til tross for dette kan våre roller ha påvirket de svar informantene ga. Som skolefaglig rådgiver i samme kommune som seks av informantene arbeider i, vil den ene forskeren kunne ha påvirket informantene til å gi ”riktige svar”. Rollen kan ha påvirket informantene i retning av å skulle gi svar de visste kommunenivået ville kunne ønske å få. Samtidig var de fire utvalgte rektorene i ferd med å gjennomføre et kompetanseutviklingsprogram for skoleledere som de to aktuelle kommunene har pålagt sine rektorer å delta i. De kan ha ønsket å vise at de

¹¹ Fag med sentralt gitt eksamen er norsk, engelsk og matematikk

har hatt utbytte av opplæringen og tilstrebet å gi ”riktige svar”, men samtidig er vårt inntrykk at den teoretiske forankringen denne opplæringen har gitt dem bidro til et høyere refleksjonsnivå på svarene.

I tillegg ser vi at vår rolle i intervjuene var ganske aktiv. Vi ser i ettertid at vi i enkelte av intervjuene – spesielt i de vi gjennomførte i juni – kanskje ble noe ledende i vårt engasjement. Samlet sett er det derfor vanskelig å si hvordan disse forhold har påvirket datas pålitelighet.

Som tidligere nevnt stiller kvalitative datainnsamlingsmetoder store krav til åpenhet om og begrunnelser for de valg forskeren gjør. Dette er knyttet til datas reliabilitet. Dersom forhold rundt datainnsamlingen tilsier at data ikke er troverdige, vil dette i neste omgang påvirke datas validitet.

I vår datainnsamling kan det være forhold som har påvirket datas reliabilitet og som kan ses på som feilkilder. Vi gjennomførte ikke prøveintervjuer og fikk dermed ikke prøvd ut intervjusituasjonen og intervjuguiden.

Våre tidsrammer tillot ikke at vi sendte de transkriberte intervjuene tilbake til informantene til gjennomlesing og godkjenning. Slik kan det i transkriberingsprosessen ha forekommet feil som kan ha bidratt til at meninger har blitt unøyaktig gjengitt. Som nevnt, ble de tre første intervjuene transkribert av ”ekstern” hjelp. Denne personen var trent i å transkribere tale til tekst og hadde gjort en svært grundig jobb. De fem siste intervjuene ble transkribert av en av forskerne som også hadde vært med på alle intervjuene og allerede hadde hørt samtalen tidligere. Begge disse forhold minsker sjansene for at det i transkriberingen av intervjuene er blitt borte eller forandret informasjon.

3.5.3 utfordringer ved dataanalysen

Som vi tidligere har gjort rede for, har teoretiske antagelser gjennom vår ideallmodell også vært utgangspunkt for vår analyse av data. Som i utarbeidelsen av intervjuguiden, risikerer vi også i denne fasen systematisk å utelate viktige perspektiver. I denne sammenheng vil det kunne bety at vi systematisk mister informasjon. Vår modell har to perspektiver, noe vi tidligere har begrunnet. Sett i sammenheng med at vi ikke gjennomførte prøveintervjuer, kan dette bety en svekkelse av datas validitet ved at vi har oversett viktig informasjon. Våre funn

viser at det er lite kritisk fokus på hva samhandlingen på de ulike arenaene i skolen inneholder. Det påpekes at det lite fokus på læring, men det kunne vært interessant for oss å få mer presis informasjon om hva samhandlingen består i. Dette kunne vi ha avdekket tidlig i forskningsprosessen ved et utvidet fokus.

Vi mener allikevel ikke at dette påvirker datas validitet på en slik måte at våre funn ikke er valide i forhold til forskningsspørsmålet. Dette fordi vår idealmodell dekker viktige forutsetninger for organisasjonslæring i skolen og at vi har tilstrebet konsekvent å knytte analysen til disse forutsetningene. Slik mener vi at vi har sikret fokus i vår mønstermatching.

Som avslutning på drøftingen av datas validitet, vil vi peke på tre sentrale utfordringer vi mener er interessante for oss i vår tolkning av våre data. I følge Dalen (2004:110) er disse: *Den holistiske feilantagelsen, eliteskjevhet og "going native"*. Vår bakgrunn med tilknytning til grunnskolen i ulike roller gjennom mange år gjør at disse perspektivene er spesielt interessante for oss. I forhold til den holistiske feilantagelsen kan vår førforståelse være preget av våre oppfatninger om at vi kjenner skolen så godt fra "innsiden" at avvik fra vår forståelse ikke ville bli registeret og ivaretatt. Vi mener at vår nysgjerrighet og interesse for hva som er forutsetningene for organisasjonslæring i skolen og hvilke konsekvenser for tilrettelegging dette kan antas å ha, har bidratt til at vi har vært åpne for ulike tolkninger i vår bearbeiding av data. Dette gjelder også utfordringen "going native" der forskeren også pga sin nære kjennskap til feltet som studeres får vanskeligheter med å trekke ut særtrekk og spesielle kjennetegn. Tidlig i forskningsprosessen hadde vi en opplevelse av at den informasjonen våre informanter bidro med var kjent for oss, og vi opplevde en usikkerhet i forhold til om vi kom til å kunne trekke noe ut av informasjonen. Etter hvert som vi bearbeidet data, så vi imidlertid nye mønstre i lys av vår idealmodell. Den tredje utfordringen, eliteskjevhet, er viktig da vi har få informanter og skjev vektlegging av deres informasjon vil kunne påvirke resultatene i vår studie.

3.5.4 Oppsummering

Gjennom arbeidet med studien har vi tilstrebet en ryddig og objektiv forskningsprosess. Vi ser at et noe bredere empirisk fokus, gjennomføring av prøveintervjuer og et utvalg med jevnere fordeling på barnetrinn og ungdomstrinn kunne ha styrket datas samlede validitet. Vi mener

imidlertid at validiteten til tross for dette er god nok til å kunne si at våre funn er egnet til å besvare vårt forskningsspørsmål nr. 1.

På bakgrunn av vår studie ønsker vi også å kunne trekke slutninger om hvordan vi bedre skal kunne tilrettelegge for organisasjonslæring i skolen. Betingelsen for at vår undersøkelse skal kunne gi oss kunnskap som kan brukes av oss i vårt arbeid som rektor og skolefaglig rådgiver, er at vi lykkes i å etablere beskrivelser og fortolkninger som er nyttige i den sammenheng. Vi mener det er grunnlag for en slik type "logisk generalisering" ved at våre informanter mener at alle forutsetningene i vår idealmødel er viktige. Dette forsterkes av at disse forutsetningene er basert på et bredt utvalg av teorier knyttet til læring i organisasjoner generelt og skoler spesielt. Samtidig har vi tidligere pekt på at informantene representerer typiske roller i skolen. De fyller ulike roller innenfor samme organisasjon og har et felles mandat gjennom skolens sentrale styringsdokumenter. Samlet mener vi dette tilsier at våre funn gir oss kunnskap som er nyttig for oss i vårt arbeid med å bidra til organisasjonslæring i skolen.

4 Empiri -presentasjon av resultater

4.1 Innledning

Våre empiriske funn presenterer vi i forhold til forutsetningene i vår idealmødel. Vi presenterer hver forutsetning i idealmødelen for seg. For å vise hvordan vi har kommet frem til informantenes oppfatninger i forhold til de ulike forutsetningene, har vi i tabellform satt opp forutsetningen over og spørsmålet fra intervjuet under. Deretter presenterer vi funnene fra hver forutsetning og underbygger funnene med direkte sitater fra informantene. Vi har valgt å presentere funnene fra rektorene og lærernes intervjuer hver for seg. Hver forutsetning oppsummeres med en samlet skjematisk presentasjon av alle funnene. Dette har vi gjort for å få et oversiktlig og ryddig bilde av alle funn.

4.2 Presentasjon av empiriske funn: Kulturelle forutsetninger

4.2.1 Felles forpliktelse til å nå skolens mål – rektorers oppfatninger

Rektor	
Forutsetning	<i>Felles forpliktelse til å nå skolens mål</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>”Reflekter over hvordan du som leder motiverer dine ansatte til å nå skolens mål og forplikte seg til å forbedre skolens prestasjoner”.</i>

1. Rektorene opplever det som viktig at lærerne er involvert i læringsprosessen

Alle rektorene opplever det som viktig at lærerne er involvert i læringsprosessen, men de har en ulik tilnærming til dette.

R1: *”Jeg må definere, sammen med kollegiet, tenke over hva vi prioriterer.*

” Jeg synes det er viktig å ha mål på hvor elevene skal ligge til neste år, om to år osv.”

R2: ”Jeg tror ikke det er lurt å være for bastant i læringsprosessene. Jeg prøver å lansere ting forsiktig, og lar lærerne få ro til å reflektere over saken. Jeg synes det er viktig at lærerne føler at dette har de lyst til å prøve. Dette trenger, vi dette er viktig for oss.”

”Vi må segmentere det litt og gå inn i diskusjon på trinnene og sammen med dem sette de målene. Jeg kan ikke komme ut her og si at sånn skal det være, det vil ikke funke”

R3: ”Det er viktig at jeg som leder skjærer igjennom å sier at nå prøver vi dette. Som leder må du ta slike beslutninger, men prøve å gjøre det på en slik måte at du ikke sårer noen og overkjører noen, en må være litt smart”

R4: ” Ja, det er viktig at ikke jeg kommer og forteller at sånn skal vi gjøre, men at de og må ville det selv, men at jeg kan være med å styre det litt”.

2. Gruppen har en delt oppfatning av sin egen rolle og sitt ansvar for å forplikte lærerne til å nå skolens mål.

R1: ”Jeg som leder må ta ansvar for det som er det definerte området og være tydelig på det vi gjør i fellesskap”. ”Jeg prøver å forplikte de kommunale og nasjonale målene gjennom lærerne. Da bruker jeg ressurspersoner, jeg lar de prøve ut forpliktelsen og så lærer vi andre av det. Det krever stor oppfølging av dem”.

”Jeg som leder må avgrense og være tydelig på det vi gjør i fellesskap”

R3:”Jeg må ta ansvar for at vi som skole jobber med det vi skal jobbe med”

”Jeg synes kvalitetsvurderingssystemet i kommunen er ypperlig. Der er det krav om skriftliggjøring og dokumentasjon og da blir det mer forpliktende”.

Videre ser vi at de to andre rektorene også har en oppfatning av at læringstrykk og felles forpliktelse til å nå skolens mål er viktige forutsetninger for læring, men gjennom intervjuene viser at de kanskje ikke har tydeliggjort denne forutsetningen i sin praksis.

Slik vi ser det har de en mindre bevissthet i forhold til sin lederrolle i forhold til denne forutsetningen.

R2:”Det er vel en leders oppgave å sørge for at lærerne ser hvor de skal. ”

”Men det er mange uformelle ledere i et lærerkollegium og vi har stadig denne spenningen mellom tradisjon og vilje til endring, men jeg tror de oppfatter at det er jeg som er leder”
”Jeg har vært borti flere ganger at jeg lansere ting: sånn at de kan reflekterer litt, så kommer jeg tilbake til det. Men når jeg har sådd noe, da oppfatter mange at det må bli sånn, de oppfatter ikke at jeg reflekterer og kommer med ideer til diskusjon”
”Når det gjelder å sette mål har det vært overlatt for mye til trinnene”.

R4: *” Om vi har klare mål er litt usikkert for vi vet ikke akkurat hvor vi havner hen”*

”Vi har hatt en brainstorming om hva vi ønsket av satsingsområder”

”BMS –balansert målstyring, kommunens styrings system, ble presentert for lærerne her. Jeg vet ikke om alle har målsettingen helt klart for seg, men vi jobber da med det; om det er bevisst eller ubevisst så ligger det der. Jeg vil tro det for vi er jo forpliktet til det, så jeg vil tro de jobber med det”

”Jeg er litt pådriver på at jeg ønsker at lærerne skal se litt på at elevene skal lære fag også. At de faktisk skal se litt på hvordan elevene presterer. Det er vanskelig for mange, spesielt de med forskole utdanning og litt ekstra opplæring, men jeg tror det kommer til å gå greit når de blir vant til det”.

3. Alle opplever det som viktig å stille krav.

Å stille krav oppleves som viktig, men det er ulike oppfatninger av hva det skal stilles krav til. Noen er opptatt av frister, planer og rapportering, andre fokuserer på å stille krav til praksis og om den fører til noe.

R1: *” Jeg stresser det med kvalitet. Vi må være bevisste på det vi gjør, hvorfor vi gjør det og om det fører til noe”*

R2: *”Men jeg må utfordre lærerne, og den lista de legger må kanskje jeg flytte litt, vi må inn i dette som noe naturlig, å jobbe målrettet”*

R3: *” ”Jeg må hele tiden gå foran og være positiv, så må jeg samtidig kreve litt. Jeg stiller krav til frister for levering av vurdering etc.”*

”Vi har tatt det rolig og pent, men samtidig sagt at dette må vi gjøre. Hadde vi ikke gjort det, stilt krav, ville noen ha sittet på sidelinja”.

R4: "Og jeg har en kjepphest om at jeg vil ha inn alle årsplaner og arbeidsplaner, for jeg vil se hva de driver med"

"Jeg forventer at alle er med og gjør det de skal, og sier noe om de punktene vi kommer med. Jeg forventer at alle involverer seg i det vi driver med".

4.2.2 Felles forpliktelse til å nå skolens mål – lærernes oppfatninger

Lærer	
Forutsetning	<i>Felles forpliktelse til å nå skolens mål</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>"På hvilken måte føler du deg forpliktet til å nå skolens mål?"</i>

4. Gruppa uttrykker at de føler seg forpliktet til å nå skolens mål og at dette oppleves som viktig for dem.

Alle lærerne gir uttrykk for at de føler seg forpliktet til å nå skolens mål. To av lærerne bruker også uttrykk som: *veldig pliktoppfyllende* og *føler meg som skoleagent*.

L1: "Vi er veldig pliktoppfyllende i forhold til de retningslinjene vi får"

L2: "Jeg må forholde meg til det som kommer ovenfra"

"Hvis en leder sier til meg at jeg skal dit, så kan jeg være uenig, men jeg må forholde meg til det. Jeg må jo hele tiden være med på å nå skolens mål". "Vi har eksempler på gode læringsprosesser. Da har vi hatt et tydelig mål, og vi kan da lett se om vi er på riktig vei når målet er så tydelig".

L3: På et av våre satsingsområder har vi satt oss delmål og da føler jeg meg forpliktet til å nå de delmålene, slik at de ikke bare blir meg som ikke har lært dette"

L4: "Jeg føler meg som skoleagent og føler meg forpliktet til å nå skolens mål"

5. Alle mener at det er rektors oppgave å formidle tydelige mål og holde læringstrykket oppe.

Vi ser at det er en klar oppfatning fra lærernes side at lederen skal være tydelig og stille krav. Det forventes at lederen skal tydeliggjøre målene og lede de andre.

L1: ”Jeg tror at læringsprosessene må styres, hvis en ikke har krav til at det gjøres, så forsvinner det mellom fingrene våre”

L2: ”For det første tror jeg en må ha en sterk ledelse som vet hvor de vil. Det må være klare mål som sier noe om hva vi skal og hvor vi skal hen. Hvis en ikke vet hvor en skal, så kan en havne på feil sted. Det må være noen som styrer oss”.

”Jeg er ikke sikker på om alle vet hva som er skolens mål, og det betyr at hvis du ikke vet hva målet er så går du deg lett bort, ikke kommer frem”.

L3: ”... og alle må vite hvorfor vi gjør det.” ”Så kommer rektor som må være tydelig både oppover og nedover”

L4: ”Vi må ha tillit til at den som er leder vet hva en driver med. Det er viktig at rektor er i forkant og prøver å få med de andre dit. Vi må alle vite at rektor vil”.

6. Alle understreker behovet for medbestemmelse og autonomi og at alle i kollegiet må være enige.

Empirien viser at lærerne samtidig er svært opptatt av sin medbestemmelse og av at de må se nytteverdien av det de skal jobbe med.

L1: ”Vi , lærerne, må finne ut hva vi har behov for, det må behovsprøves”

L2: ”Man må se nytten av det en skal jobbe med for hver enkelt, derfor er det en forutsetning for å lykkes at alle er med”

L3: ”Det er en viktig forutsetning at vi driver med noe som er viktig for oss alle. Jeg tror at skal det være en god læringsprosess, så må det være noe vi føler behov for”

”Hvis du skal endre noe så må alle være enige om at slik vil vi ha det.

L4: ”Viktig med den indre motivasjonen, den hører sammen med medbestemmelse og tilhørighet.”

Oppsummering av funn- felles forpliktelse for å nå skolens mål

Rektor	Lærer
1. Rektorene opplever det som viktig at lærerne er involvert i læringsprosessen	4. Grappa uttrykker at de føler seg forpliktet til å nå skolens mål og at dette oppleves som viktig for dem.
2. Grappa har en delt oppfatning av sin egen rolle og sitt ansvar for å forplikte lærerne til å nå skolens mål.	5. Alle mener at det er rektors oppgave å formidle tydelige mål og holde læringstrykket oppe.
3. Alle opplever det som viktig å stille krav.	6. Alle understreker behovet for medbestemmelse og autonomi og at alle i kollegiet må være enige.

4.2.3 Motivasjon- rektorers oppfatning

Rektor	
Forutsetning	<i>Motivasjon</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>”Reflekter over hvordan du som leder motiverer dine ansatte for å nå skolens mål”.</i>

7. Rektorene har en felles oppfatning av at motivasjon er en viktig forutsetning for læringsprosessen og det er lederens oppgave å være motivator.

Alle rektorene er opptatt av motivasjon som en viktig forutsetning for læring.

R1: "Man må motivere og feire det man får til og tørre å se på det man ikke er god på. Det å utvikle denne kulturen er utrolig viktig." "Prøver å sette fokus på mulighetene og gi dem masse ros. Vise at jeg er stolt av å være rektor for dem." "Da er det viktig for meg som leder å gi ros, tilbakemeldinger, se disse personene."

R2: "Det har veldig mye med motivasjon å gjøre!" "Og det er vel en leders viktigste oppgave; å sørge for at lærerne ser hvor vi skal hen." "Jeg sier jo i mange sammenhenger at det er lov til å være stolt av det man har gjort og å vise det fram."

R3: "Det ligger mye i relasjonsbygging, trekke folk med seg. Jeg må hele tiden være den som går foran og er positiv."

R4: "Jeg ser på meg selv som en som skal prøve å inspirere litt og veilede og være med i prosessen. Jeg må være litt i forkant og dytte litt på de andre for å komme videre. Det ser jeg på som veldig viktig." "Det å motivere og legge til rette for at læring og utvikling skal skje, det synes jeg er det viktigste."

8. Rektorene mener det er en forutsetning at lærerne oppfatter endringsarbeidet som nyttig og at de opplever mestring.

Rektorene uttrykker at de har oppgaven med å være motivator, men vår empiri viser at de samtidig uttrykker at motivasjonen er avhengig av lærernes egen opplevelse av at det de skal jobbe med er nyttig.

R1: "Det å jobbe for å utvikle en kultur for læring i skolen er et stort stykke arbeid. For å utvikle denne kulturen må man være veldig bevisst på hva man skal lære. Må avgrense det slik at alle i organisasjonen kan kjenne på at en lykkes." "Det er min jobb å utvikle en god dialog og kommunikasjon for å finne ut av hva disse trenger for å lykkes."

R2: "Vi må se hvorfor vi holder på med dette her." "Vi har veldig mange baller i lufta og så ser ikke kollegiet egentlig hva det er som er viktig og der er plangruppa og hele skolens ledelse veldig viktig; å klare å fortelle hvorfor i all verden vi holder på med det."

”Da fikk vi med resten. Vi ga arbeidsoppgaver innenfor områder som hver og en hadde kompetanse i og ønske om å jobbe innenfor. ”Vi tror at folk presterer bedre hvis de får drive med noe de synes er ålreit og gjør mer av det enn av andre ting.

R3: *”For å få til en positiv holdning så må lærerne få påfyll, kurs. Det å ha kompetanseutvikling på våre satsingsområder har vært viktig.”*

R4: *”Jeg har gitt dem noen små biter av hva vi kan bruke det til og så har de faktisk sett at dette faktisk ikke er så vanskelig.” ”Ja, det er viktig at ikke bare jeg kommer og forteller dem at sånn skal vi gjøre, men at de og må ville det selv.”*

9. Rektorene benytter seg av ulike strategier for å motivere til læringsprosesser.

To av rektorene snakker om betydningen av ros og positive tilbakemeldinger til lærerne. De samme to sier også at de ser på seg selv som lærere og lærerne som elever.

R1: *”Jeg prøver å se på meg selv som lærer og lærerne som elever. For meg blir det da et pedagogisk spørsmål hvordan jeg motiverer, roser, støtter osv... gir muligheter. Jeg kan plutselig gi en twist. Få lærerne til å være engasjerte og glade. Det gjør noe med lærerne.”*

R2: *”Det er klart at lærerne er store elever. Alle trenger motivasjon og oppfølging, ros og ris. Så er det veldig viktig at de føler de blir sett.”*

4.2.4 Motivasjon- lærernes oppfatning

Lærer	
Forutsetning	<i>Motivasjon</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>”Hva motiverer deg i arbeidet ditt med å nå skolens mål og forbedre skolens prestasjoner?”</i>

10. Alle oppgir at motivasjon er avhengig av at de ser nytten av og har behov for det som skjer.

Alle lærerne gir uttrykk for at de motiveres av å jobbe med noe de har behov for og det de ser nytten av.

L1: "Da må du føle som lærer at den endringen som blir gjort har en hensikt, at det blir gjort til det bedre. At vi gjør det fordi vi kan forbedre oss selv, at det er noe vi ønsker og ikke noe vi gjør fordi noen andre sagt det, men at det er noe vi kan ha utbytte av i hverdagen."

L2: "Man må også se nytten av det for hver enkelt." "For at denne kulturen skal endres, må vi være sammen om å se at det er nyttig."

L3: "For at vi lærere skal få til gode læringsprosesser så må vi lærere føle behov for det vi skal arbeide med. Hvis du skal endre på noe så må alle være enige om at slik vil vi ha det. Det må føles nyttig og alle må vite hvorfor vi gjør det og de må være enige i at det trengs."

L4: "Viktig med den indre motivasjonen, og den henger sammen med medbestemmelse og tilhørighet".

11. Rektor må være den som motiverer og drar folk med i prosessene.

Lærerne gir også i forhold til denne forutsetningen uttrykk for at rektor må være den som motiverer, går foran og trekker folk med seg. Både funn 10 og 11 viser at det er samsvar mellom rektorenes og lærernes oppfatninger når det gjelder hvem som skal være motivator og hva lærerne motiveres av.

L1: "Å ha en leder som interesserer seg for det, som prøver å legge til rette for det og at han spør oss hvordan det har gått, om vi har kommet noe videre." "Jeg vil ha en leder som er engasjert i den jobben jeg gjør, som ser den jobben jeg gjør."

L2: "Og det må være en sterk ledelse som vet hvor de vil, hva de vil med dette."

L3: "Lederen må trekke folk inn slik at de blir tvungne til å bli med." "Han må høre på oss han også."

L4: "Det er viktig at rektor er en motivator, mye motivasjon må til." "Viktig at leder er i forkant og prøver å få med de andre dit. Vi må alle vite at rektor vil."

12. To lærere oppgir samværet med elevene som motivasjonsfaktor.

Vi finner det interessant at det bare er to lærere som oppgir samværet med elevene som en motivasjonsfaktor.

L1: ”..å få utvikle elever, noe som er veldig spennende på ungdomsskolen – å få være med i prosessen fra de 12 til de er 16 år.”

L4: ”Min motivasjon er å glede seg over øyeblikket og nuet. Og å være sammen med ungene.”

Oppsummering funn- forutsetning motivasjon

Rektor	Lærer
7. Rektorene har en felles oppfatning av at motivasjon er en viktig forutsetning for læringsprosessen og at det er leders oppgave å være motivator.	10. Alle oppgir at motivasjon er avhengig av at de ser nytten av og har behov for det som skjer.
8. Rektorene mener det er en forutsetning at lærerne oppfatter endringsarbeidet som nyttig og at de opplever mestring.	11. Alle mener rektor må være den som motiverer og drar folk med i prosessene.
9. Rektorene benytter seg av ulike strategier for å motivere til læringsprosesser.	12. To lærere oppgir samværet med elevene som motivasjonsfaktor.

4.2.5 Samhandling – rektors oppfatning

Rektor	
Forutsetning	Samhandling
Spørsmål fra intervjuguiden	"På hvilken måte opplever du samhandling som viktig i skolens læringsprosess"

13. Alle oppfatter samhandling som en viktig forutsetning for læring i organisasjonen

Alle oppfatter at denne forutsetningen er viktig, men det er bare to rektorer som har fokus på innholdet i samhandlingssituasjonen. Funn 14 viser at det bare er to rektorer som snakker konkret om bruk av resultater som utgangspunkt for samhandlingen.

R1: *"Samhandling er svært viktig, hjelper ikke med en gæærn leder på toppen hvis du ikke greier å få til samhandling"* *"Må derfor legge til rette for samhandling"*.

R2: *"For oss går en lærende organisasjon mye på å lære av hverandre"* *"Vi lærer best sammen og på egen arbeidsplass"*.

R3: *"Vi må ha samhandling hele tiden for å få løst problemene til hverandre. Vi må jobbe sammen som et team og være der for hverandre for at vi skal kunne være en vi-skole"*
"MBM(verktøy for løsning av adferdsproblemer) er et viktig verktøy fordi vi blir nødt til å samhandle".

R4: *"En viktig forutsetning for læring er personer, relasjoner og kommunikasjon. Det er nyttig at vi er mer sammen og får gjort ting"*.
"Utviklingen har gått fra en privatpraktiserende lærerrolle til en samarbeidende skole. Før hadde vi lærerråd som var eneste samlingen. Nå har vi team som møter hver uke hvor de sitter sammen og drøfter praksis"

14. To rektorer snakker konkret om bruk av resultater som utgangspunkt for samhandlingen.

R1: *”Jeg som leder må legge til rette for samhandling og definere sammen med kollegiet mitt, tenke over hva vi prioriterer. Vi drøfter og erfarer, definerer og drøfter det vi har lært”*
”Jeg er avhengig av mange dyktige lærere som får dokumentert at det finnes læring i organisasjonen. En viktig strategi for meg er å få disse med i grupper, prosjekter og å spre kunnskapen”.

R4: *”Vi prøver å bruke resultatene vi får gjennom undersøkelser til å utvikle oss videre. Viktig å få til møter med foreldre og elever, der vi diskuterer elevenes læringsprosess”*

15. En rektor snakker om taus kunnskap

R4: *”Litt for ofte har kunnskapen blitt holdt inne i hodet på den enkelte lærer”*

4.2.6 Samhandling – lærernes oppfatning

Lærer	
Forutsetning	<i>Samhandling</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>”På hvilken måte opplever du samhandling som viktig i skolens læringsprosess”</i>

16. Lærerne oppgir samhandling som en viktig forutsetning for å lære i organisasjonen.

Samhandling oppfattes som viktig for lærerne, men vi ser at tre av lærerne uttrykker at samhandlingssituasjonene har behov for å utvikles.

L1: *”Det er viktig at en har noen å gjøre det sammen med”*

L2: *”Jeg mener vi er nødt til å tenke mer helhet og gjøre ting sammen for å få utvikling og lære av hverandre”.*

L3: *” En viktig forutsetning for at skolen skal være en lærende organisasjon mener jeg er at vi som jobber der er samkjørte og samarbeider og utnytter og bruker hverandre”.*

L4: ”Jeg tror en lærende organisasjon er en organisasjon som er ganske modig, der de tør å dele. Det å reflektere sammen om det som skjer er viktig. Jeg tror det er viktig at vi sammen, øker forståelsen for hva en lærende organisasjon er”.

”Det er så viktig med fellesskapet. Når vi jobber sammen så hører vi av hverandre. Blir nysgjerrige og får lyst til å lære noe av det”.

17. Tre lærer gir uttrykk for at samhandling og refleksjon ikke er godt nok og at det er behov for å spre den ”tause kunnskapen”.

L1: ”Jeg kunne tenkt meg mer utveksling av læringsideer, hva vi gjør i klasserommet. Hvis vi bare kunne hatt tid til å strukturere det litt og delt erfaringer, å dratt nytte av hverandre”.

L2: ”Det sitter så mange som kan så mye, så mange glupe mennesker rundt et kollegium som sitter med ting som andre kunne lært av. Vi må skaffe oss arenaer der det er mulig å spre kunnskap”.

L3: ”Det er viktig at vi greier å tenke vi i stedet for jeg. Jeg tror for mange tenker meg og mitt- de går hjem fordi de er ferdige med sin dag”. Jeg synes det er viktig at vi prøver å støtte opp hverandre mer”.

Oppsummering av funn- forutsetningen samhandling

Rektor	Lærer
13. Alle oppfatter samhandling som en viktig forutsetning for læring i organisasjonen.	16. Lærerne oppgir samhandling som en viktig forutsetning for å lære i organisasjonen.
14. To rektorer snakker konkret om bruk av resultater som utgangspunkt for samhandlingen.	17. Tre lærere gir uttrykk for at samhandling og refleksjon ikke er godt nok innarbeidet i kulturen.
15. En rektor snakker om taus kunnskap	

4.3 Presentasjon av empiriske funn Strukturelle forutsetninger

4.3.1 Aktører – rektorens oppfatning

Rektor	
Forutsetning	Aktører
Spørsmål fra intervjuguiden	" Hvilke aktører anser du som viktig i skolens læringsprosess?"

18. Lærere og ressurspersoner i lærerkollegiet oppleves for rektorene som de viktigste aktørene i læringsprosessen

Vi ser en klar tendens fra rektorenes side at de oppfatter lærerne som de viktigste aktørene i skolens læringsprosess. Videre ser vi i funn 19 at tre av rektorene har en oppfatning av at de ikke har god praksis på å involvere foreldrene som aktører på en god måte.

R1: *"Ressurspersoner er svært viktig for meg, jeg lar de prøve ut, og så lærer vi andre av det. Jeg søker også støtte med disse ressurspersonen når ting går tungt for meg og jeg trenger støtte."*

"Jeg prøver å fange opp det som skjer rundt disse ressurspersonen. Det er viktig med kanaler hvor dette kan fanges opp."

R2: *"Jeg har lærere som jeg bruker som "lokomotiv". Hvis jeg vil at ting skal skje og utvikle seg, så vet jeg hvem jeg skal bruke. Det er litt farlig, fordi det kan skape et A og B lag."*

"Trinnledere er viktig for meg – de fikk tidlig en ressurs, dette fordi jeg mener alle saker må løses så tett på der det skjer som mulig. De har også en jobb med å motivere lærerne på sitt trinn."

R3: *"I skolens læringsprosess er lærerne her klart de viktigste aktørene, og de er klart de viktigste for elevene".*

R4: *"De viktigste aktørene er selvfølgelig lærerne"*

19. Foreldrene oppfattes som viktige aktører, men rektorene er usikre på hvordan de skal involveres på en god måte.

R1: ”Foreldre er kjemperessurs som ligger der, men som vi ikke gidder å bruke. Det er en skremmende å se hvor mye foreldreinvolvering har å si. Så enkelt og så flaut at vi ikke har gjort dette for lenge siden.”

”Vi tenker mye på hvordan vi kan lage arenaer der foreldre kan bli involvert på en slik måte at elevenes læringskurve blir bratter. Vi tenker mye på hvordan vi kan få foreldre inn i egne barns læring. Det blir et paradigmeskifte i det å forstå og det å få en ny støtte spiller, tenk så moro å få foreldrene med på å lære ungene endra fortere”.

R2: ” Foreldrene er en viktig aktør, men de forblir på utsiden. Men terskelen skal være lav her. Foreldre kan ta kontakt pr. sms og mail. Jeg setter pris på foreldreengasjement. Jeg leter etter å få tak i foreldre på en positiv måte, men det er vanskelig å få dem interessert i elevens læringsprosess. De blir mest kaffekokere og pengeinnsamlerer. Foreldre må vite hva vi driver med for at de skal engasjere seg, det er min jobb å skaffe den informasjonen.”

R3: ”Vi har tidlige foreldremøter på høsten for at alle foreldrene skal kunne gi tilsagn til årsplaner, og det har vi også fått med i BMS (balansert målstyring), at de skal kunne være med å utarbeide ting hvis det er noe de ønsker. Jeg har også møte sammen med FAU en gang i måneden”.

R4: ”Både foreldre og elever er med på å vurdere vår skole.”

”FAU er en annen viktig aktør. Jeg er på alle FAU møter, da legger jeg frem saker vi har, der får jeg gode tilbakemeldinger. Her har vi fått til en del ting, eks kantine”.

4.3.2 Aktører – lærernes oppfatning

Lærer	
Forutsetning	<i>Aktører</i>
Spørsmål fra intervjuguiden	<i>” Hvilke aktører anser du som viktig i skolens læringsprosess?”</i>

20. Rektor oppleves som den viktigste aktøren i skolens læringsprosess

Empirien viser at lærerne oppfatter rektor som den viktigste aktør i skolens læringsprosess. De uttrykker at lederen må være tydelig og peke ut retningen. Dette viser at rektorene og lærerne har ulik oppfatning av hvem som er den viktigste aktøren.

L1: *"I skolens læringsprosess tror jeg for det første en må ha en sterk ledelse som vet hvor de vil".*

L2: *"Viktigste forutsetningen for at skolen skal være en lærende organisasjon mener jeg er en sterk ledelse som vet hvor de vil, det må være noen som styrer oss". Hvis skolen skal være en lærende organisasjon må det være noen klare mål, og det er lederens oppgave å formidle tydelig disse målene"*

L3: *"Lederen er en viktig aktør i skolens læringsprosess. Han/hun må kunne deleger oppgaver, og sørge for at det ikke er de samme som gjør alt. Lederen må trekke folk inn, slik at de blir tvungne til å bli med".*

L4: *"Rektor er den viktigste aktør. Vi må ha tillit til at den som er leder vet hva en driver med. En rektor er en risikotaker de luxe som har mot til å satse på en vei å gå. Viktig at leder er i forkant og prøver å få med de andre dit. Vi må alle vite at rektor vil."*

21. Lærerne har sprikende oppfatninger av om foreldre er aktører som bør involveres i elevenes læringsprosess

Lærerne oppfatter foreldrene som viktige aktører, men gir uttrykk for at de er usikre på hvilken måte og på hvilke områder de skal involveres.

L1: *"Foreldre er viktige aktører og det er viktig å vite at foreldrene følger opp. Jeg har vel ikke latt meg påvirke så mye av dem, men jeg vet de er der. "Veldig fint med positive tilbakemeldinger fra foreldrene."*

"En er selyfølgelig ikke enig i alle detaljene de enkelte kan stille spørsmål ved, men.....jeg tror nok jeg ville gjort det samme i undervisningen uansett tilbakemelding. En blir kanskje litt mer punktlig og nøye når en vet at de følger med. Jeg synes det er fint med engasjement, men

vil ikke at de skal legge seg borti alt jeg gjør. Som lærere har vi nok det beste utgangspunktet for hva som skal gjøres i klasserommet.”

”Jeg synes foreldrene ikke skal involveres for en hver pris, men det er viktig at de er der.

L2: *”Foreldre er en annen viktig aktør, men vi bruker nok ikke godt nok de aktørene vi har rundt oss, og jeg mener det handler om at organisasjonsstrukturen vår ikke er klar og tydelig.”*

L3: *”Vi har mye å gå på når det gjelder å bruke aktørene på en god måte. Og skole-hjem samarbeidet tror jeg her er det viktigste.”*

L4: *”Foreldre som aktør? Tja, jeg får liksom ikke helt tak på dette skole-hjem samarbeidet. Jeg synes det er greit at skolen tar seg av det som skal skje der. Jeg som forelder må vel ikke hele tiden mene noe om det. Når det går greit, overlater jeg det til skolen”.*

Oppsummering av funn- forutsetningen aktør

Rektor	Lærer
18. Rektorene opplever at lærere og ressurspersoner i lærerkollegiet er de viktigste aktørene i skolens læringsprosess	20. Lærerne opplever at rektor er den viktigste aktøren i skolens læringsprosess
19. Foreldrene oppfattes som viktige aktører, men rektorene er usikre på hvordan de skal involveres på en god måte	21. Sprikende oppfatninger av om foreldre er aktører som bør involveres i elevenes læringsprosess

4.3.3 Arenaer - rektorers oppfatning

Rektor	
Forutsetning	Arenaer
Spørsmål fra intervjuguiden	"reflekter over hvilke arenaer du mener er viktige i skolens læringsprosess"?

22. Arenaer med fokus på refleksjon og læring oppleves som viktig. Men rektorene opplever at det er lite læringsfokus på de ulike arenaene.

Rektorene oppfatter at det er mange arenaer i skolen, men at det foregår læring i varierende grad på disse arenaene.

R1: "Jeg som leder må prioritere og organisere læringsøkter."

"Det er viktig at vi lager arenaer for å reflektere over den strukturen vi har. Her har ikke jeg vært god nok. Det er viktig at lærere får nok tid til å komme i refleksjonsmodus."

R2: "FAU møter er en arena, men her er det mest informasjon fra min side, bruker ikke tid til å reflektere over resultater fra undersøkelser osv. men det er et av målene mine."

"Skolens rådsmøte er en annen arena vi bruker. Her er det foreldre, lærere og elever jobber med hva de mener er viktig for skolen på forhånd og så møtes de og skal komme frem til 5 prioriterte områder. Det kan være en arena for å skape mer læringstrykk."

R3: "FAU –møter: her tar vi opp ulike ting, mye om uteområdet, lite om fag."

"Foreldremøter: her er det mest informasjon ja."

"Lærergruppemøte: bolker med ulike tema. Det er lærerne som melder inn tema De som har ansvaret setter seg ned og reflekterer over hvordan det har blitt gjennomført".

"Teammøter og plangruppemøter er viktig"

"Medarbeidersamtaler er en viktig arena."

R4: "En annen viktig forutsetning for å bli en lærende organisasjon er å ha arenaer for å diskutere og reflektere."

"Før hadde vi lærerrådet som var den eneste samlingen vi hadde. Nå har vi team som har møter hver uke hvor de sitter og drøfter praksis sammen. Det er selvfølgelig mye variasjon i kvaliteten på arbeidet i de ulike teamene."

”Plangruppemøtene hver uke er viktige. Teamlederne har ansvar og myndighet til å bringe aktuelle saker ut på teamene hver uke.”

23. En uttrykker ønske om å utvikle andre arenaer og bli mer effektive på de arenaene som eksisterer.

R2: *”Medarbeidersamtalen er en viktig arena for læring. Jeg har en målsetting om å endre fullstendig på den, jeg vil rette samtalen mot det som skjer i klasserommet og mot prestasjoner der.”*

”V i ønsker å bli mer effektive på de arenaene vi har. Det blir mye prat og tull.

”Jeg tror læringsplattformen blir en viktig arena for å få tak på foreldrene.”

4.3.4 Arenaer - lærernes oppfatning

Lærer	
Forutsetning	Arena
Spørsmål fra intervjuguide	<i>”Reflekter over hvilke arenaer du mener er viktige i skolens læringsprosess”</i>

24. Tre av lærerne nevner bare formelle arenaer som viktige i skolens læringsprosess

Lærerne oppfatter også at det er mange arenaer i skolen, men de stiller spørsmål ved utnyttelsen av arenaene i skolens læringsprosess.

L1: *”Fellesmøter er en arena der vi jobber med skolens læringsprosess.”*

”Planleggingsdager: jeg føler at dette er en arena, møtepunkt vi ikke har så stort utbytte av. Jeg synes det er litt der og da, men når vi er ferdige er det tilbake til det gamle sporet. For meg er det mer utbytte i de uformelle samtalene vi har på lærerrommet.”

L2: *”Teammøter er en viktig arena, og da er det ikke de som sitter rundt bordet sin læringsprosess som er viktig, men skolen sin læringsprosess. Da må det være et sted der en bevisst snakker om det. På våre teammøter diskuterer vi ofte noe som har blitt tatt opp på trinnet som er en utfordring.”*

”Plenum er også en arena, men ikke så bra som teammøter. Fordi der er det lett å droppe ut og la vær å forhold seg til det som tas opp.”

”Men det hjelper ikke med mange arenaer hvis ikke fokuset er på plass. Du vil ikke få en kultur der alle skal lære av hverandre hvis ikke alle er med. Dette må vi jobbe med.”

”Det sitter så mange som kan så mye og vi må skaffe oss arenaer der det er mulig å spre kunnskap. Det må ligge en grunntanke bak at vi skal lære av hverandre og at alle må delta. Da må en strukturere seg slik at det blir mulig.”

L3: *”FAU møter er viktige, SU er viktig, teammøter og trinnmøter og plenumsmøter. Plangruppa er også en viktig arena og selvfølgelig klubben, men jeg vet ikke riktig om det skjer læring på disse arenaene, jeg håper det skjer læring der.”*

L4: *”PU tiden er en arena. Strukturer som er definert for at det skal skje noe.”*

”Jeg er ikke så sikker på om skolen som organisasjon kan lære jeg, jeg tror det er bare personene i organisasjonen som kan lære”

25. Bare en lærer snakker om læring på uformelle arenaer

L1: *”Jeg opplever at arenaene der det skjer læring er tilfeldig. Mellom kollegaer, på lærerrommet, tilfeldige møter.”*

”Jeg mener det er bedre å lære i de uformelle arenaene, det er lettere å mene noe ekte med det når du opplever noe akkurat der og da, enn på teammøte en torsdags ettermiddag, når du har hatt en full dag og har hodet fullt av andre ting”

Oppsummering av empiriske funn – arenaer

Rektor	Lærer
22. Rektorene gir uttrykk for at skolen har mange arenaer.	24. Lærerne gir uttrykk for at skolen har mange arenaer.
23. Rektorene opplever at det er for lite fokus på læring på disse arenaene.	25. Lærerne er usikre på hvor mye læring som skjer på arenaene.

4.3.5 Vurdering – rektorers oppfatning

Rektor	
Forutsetning	Vurdering
Spørsmål fra intervjuguide	"Hvordan opplever du holdningen til skolevurdering i kollegiet ved din skole"

26. Refleksjon og vurdering oppleves som viktig, men knapphet på tid er en barriere i læringsprosessen

I forhold til denne forutsetningen ser vi at tid kommer sterkt i fokus. Rektorene oppfatter vurdering som viktig, men knapphet på tid vanskeliggjør dette arbeidet. Funn 27 viser at det også bare er en rektor som gir uttrykk for å ha vurdering som en integrert del av skolens læringsprosess.

R2: *"Jeg har inntrykk av at vi i en hektisk hverdag stuper fra den ene arbeidsplanen inn i den neste uten å reflektere over hva som har skjedd i det hele tatt".*

"Jeg maser på trinnlederne mine i forhold til å hele tiden avsette tid til å vurdere den perioden de har vært igjennom".

"Å vurdere det vi holder på med har vi ikke vært så flinke til, og da er tidsfaktoren brukt som unnskyldning i forhold til det"

"Det blir veldig ålreit å få en tredje ettermiddag i uka hvor vi kan fokusere på det"

"Vi skal bli mer effektive på den tiden vi har"

"Vi må ha tid underveis til å vurdere og faktisk oppdage at her har det skjedd noe"

"Vi er ikke flinke nok til å sette av tid til oss selv, vi i administrasjonen heller"

"Vi må ta oss tid til å lære ordentlig det vi mener er viktig"

"Det er en av målsettingene mine nå etter eksamen at vi skal bruke tid på hvorfor resultatene er som de er, det har vi ikke gjort ennå"

"Det er det sentrale, altså vurdering av det vi driver med. Da må jeg ha tid til å være en pedagogisk leder; til å følge opp å se om det skjer en endring" .

R3: "Vi må bli flinkere til å ta oss tid til å vurdere underveis på de områdene som vi har som satsingsområde"

"Vi har satt av tid til å gjennomføre de sakene vi synes er viktige"

"Vi har brukt tid og ressurser på reflekterende lærergrupper. Jeg synes det er viktig, for vi får tatt opp så mange ting i fellesskap i en sånn gruppe"

"Vi prøver å få tid til vurdering i forhold til det vi driver med og å gjøre ting annerledes neste gang hvis det ikke fungerer"

"Det som er vanskelig er at jeg ikke har tid til å følge med rundt i klasserommene og se hva de gjør. Jeg klarer ikke å gi dem tilbakemelding på det fordi tiden strekker ikke til. Det hender at det skjer en gang i blant, men man får ikke kontinuitet i det".

"Vi har ikke vært flinke nok til å sette av tid og rom, men det må vi gjøre til høsten"

"Det har litt å gjøre med at vi har en to-nivå kommune i Stange kommune, flere oppgaver blir lagt ut til skolene og det blir mindre tid igjen"

"For å holde lærernes motivasjon oppe, så er det å finne tid til dem. Å finne tid de kan sette av til å gjøre det de skal, og da er vi jo inne på arbeidstidsavtalen som er et tema hele veien".

R4: "En må være villig til å bruke tid til refleksjon, avsette tid er viktig for å bli en lærende organisasjon"

"En må stoppe opp og vurdere hva en skal ta tak i, så tid og arenaer er svært viktig"

"Jeg som rektor må legge forholdene til rette for at dette skal skje, jeg må finne tiden"

"Tid kan være en hindring. Som rektor er du både en pedagogisk leder og en administrator, det er vanskelig å få tida til å strekke til"

"Jeg føler det er svært viktig å sette av tid til refleksjon"

"Vår nye arbeidstidsavtale har gitt oss mer tid sammen her på skolen. Det var store protester til å begynne med, men nå er folk mer positive til at vi er mer sammen"

"Det er fortsatt slik at hvis vi skal gjøre noe felles, så er det mange som ikke har tid"

"Vi er enige om at vi kan gjøre mer i overgangene, gjøre erfaringer med hva vi driver med. Men her er tiden igjen som er den store utfordringen"

27. Bare en rektor gir uttrykk for å ha vurdering og refleksjon som en integrert del av skolens læringsprosess

R1: "For meg er det viktig å finne tid til ressurspersoner slik at de kan gjøre dette isteden for, ikke i tillegg til"

”Jeg er opptatt av å kartlegge, følge med elever som ligger under kritisk grense.

Kartleggingene danner grunnlag for organisering av læringsgrupper.”

” Vi har hatt 10 år med dypdykk prosjekter ved vår skole, der vurdering har vært sentralt. Det at skolevurdering ble satt på dagsorden har gjort noe med dette. Tror det er en lang prosess, og kanskje mye fordi en har vært redd for å bli tatt med buksa nede. Det å vite at det er ingen som tar deg eller degraderer deg er viktig. Det er også viktig at jeg er åpen når jeg har gjort feil. Det å bygge en kultur hvor det er trygt er viktig.

”Det er viktig at jeg har tid til å lytte til disse ressurspersonene, fordi jeg gjennom ressurspersonene får viktige innspill”

”Medbestemmelsesmøtet er viktig. Jeg er opptatt av at det settes av tid til pedagogisk tenkning på disse møtene. Jeg satte av 4 timer til en person med mål om å konkretisere satsingsområdet, slik at læreren fikk bedre støtte til å jobbe med satsingsområdet.”

”Lærere trenger tid før de kan komme i det refleksjonsmoduset”.

”Jeg er så heldig å ha en sekretær som er kjempegod på det jeg ikke er så god på., hvis jeg skulle brukt mye tid på det ville jeg ikke gjort noen god jobb på de andre, viktige områdene”.

4.3.6 Vurdering – lærernes oppfatning

Lærer	
Forutsetning	<i>Vurdering</i>
Spørsmål fra intervjuguide	<i>”Hvordan opplever du holdningen til vurdering av egen praksis i kollegiet ved din skole”</i>

28. Refleksjon og vurdering oppleves som viktig, men tid oppleves som en barriere

Vi ser et klart sammenfall mellom lærernes og rektorenes oppfatning her. Også lærerne fokuserer på tid som et hinder for vurderingsprosessene, samtidig gir alle lærerne i funn 29, tydelig uttrykk for at skolen har for dårlig praksis i forhold til refleksjon og vurdering.

L1: *”Det er viktig at det settes av tid til å vurdere egen praksis”*

”Vi har så mye annet enn vurderingsarbeidet vi skal gjøre, og vurdering er jo tidkrevende”.

L2: *”Det er satt av for lite tid til refleksjon rundt det med organisering av læringsmiljøet og å skape god læring blant barn og voksne. Hvis en skal få tak på dette så trenger man mye tid,*

må hele tiden jobbe med det”, men når det er så sprenghullt som det er i skolehverdagen så får du liksom ikke tid til refleksjon”.

L3: *”Du skal ha tid til å reflektere over det du gjør og evaluere det du driver med”*

”Vi har nesten ikke tid til å vurdere om det vi har prøvd ut er noe vi vil ta i bruk”

”En viktig forutsetning er derfor tid og rom til refleksjon”

”Jeg synes alltid det er vanskelig å sette seg ned med utviklingsoppgaver, fordi det alltid er noen som egentlig skulle vært på noe annet.” ”Det er noe med oppgavemengden som er så stor hele tiden at det ikke er lett å få til vurdering”

29. Alle lærerne har en oppfatning av at skolen mangler praksis på refleksjon og vurdering

L1: *”Vi vurderer nesten aldri, det er nesten fraværende. Vi har noen sjauer, en planleggingsdag eller lignende, men det blir ingen kontinuitet i det” Hvis vi kunne hatt tid til å utveksle mer erfaringer og læringsideer, hva vi gjør i klasserommet. Strukturere det litt og dele erfaringer, men det må styres” Hvis det ikke er krav til at det gjøres, forsvinner det mellom fingrene. For at det skal bli gode læringsprosesser så må det struktureres på et vis”.*
”Hvis vi skal vurdere så må en ha tid til det, det tar tid, men man må få tid til det. En må ha en leder som interesserer seg for det, og setter av tid til det”.

L2: *”Skolevurdering, nei det vil vi ikke. Vurdere det vi har gjort, blir det faktisk satt tvil ved. Folk tenker faktisk at nei, det kan ikke være sånn”*

”For når det blir satt noen kritisk lys på, og de kritiske lysene vil vi helst ikke ha. Så holdningen til at vi skal bli vurdert er slik at vi vil fortsette å gjøre det vi har gjort”.

”Vi er for dårlige til å tenke oppfølging av vurderingen. For at denne kulturen skal endres må vi alle være med å se at det er nyttig”

”Alle må føle at skolevurdering er nyttig, hvis ikke så blir det negativt med en gang.

Vurdering er viktig og vi kan ikke drive likt som vi har gjort i alle år og tro at det er bra nok, for det er det ikke”

”Mange er redde for at det de gjør ikke skal være bra nok, og er redde for hva som skal skje da”

”Det er mange som tenker på vurdering som kontroll, overvåkning, det oppleves som skummelt”

”Vi har for dårlige rutiner på endringsprosessene. Det er veldig typisk for skolen at en setter i gang ting og så stopper det bare opp, uten å vurdere om det var bra”.

L3: *”Vi har eksempler her på ting vi har prøvd ut og som aldri har blitt evaluert, som bare ligger der”*

”Jeg føler vi ofte driver sånn halvveis- uten at vi kan sette oss ned og si at dette var bra”

L4: *”Det er skamfullt at vi i skolen som kan så mye om pedagogikk ikke kan bedre. Jeg tror ikke vi klarer å utnytte det til egen læring. Det er veldig rart at vi som skole ikke klarer å utnytte det vi har kunnskap om”.*

”Det å snakke og reflektere over undervisning er så morsomt. Det kunne vi også gjort her, men det blir ikke til det. Det settes det ikke av tid til”

”Tradisjonell overføring slik på tampen av året, har jeg ikke noe stort læringsutbytte av”.

Oppsummering av empiriske funn – vurdering

Rektor	Lærer
26. Refleksjon og vurdering oppleves som viktig, men knapphet på tid er en barriere i læringsprosessen	28. Refleksjon og vurdering oppleves som viktig, men tid oppleves som en barriere i læringsprosessen.
27. Bare en rektor gir uttrykk for å ha vurdering og refleksjon som en integrert del av skolens læringsprosess	29. Lærerne har en oppfatning av at skolen mangler praksis på dette.

5 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi oppsummere empirien i forhold til idealmodellen og drøfte utvalgte funn. Modellen under (fig. 2) presenteres i et drøftingsperspektiv. Modellen illustrerer at forutsetningene vil bli sett i sammenheng og diskutert i forhold til teori.

Vi drøfter utvalgte funn fra empirien og på bakgrunn av empiriske funn og teori, inneholder drøftingene diskusjoner om hva vi mener bør være konsekvenser for å få skolen til å bli en lærende organisasjon. Hver forutsetning drøftes i egne avsnitt og hvert avsnitt avsluttes med en kort oppsummering.

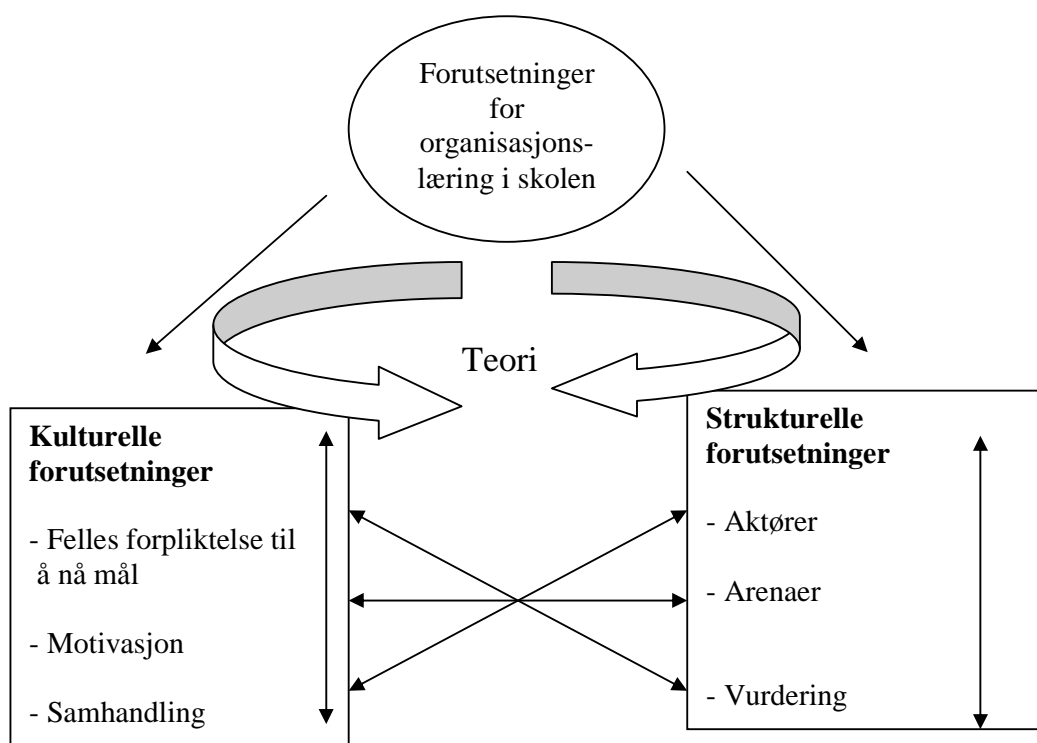


Fig : Idealmodellen i et drøftingsperspektiv

5.2 Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: *Felles forpliktelse for å nå mål*

I vår idealmodell er felles forpliktelse for å nå mål en kulturell forutsetning. Det er til dels sprikende oppfatninger fra rektorenes side når det gjelder denne forutsetningen. To av rektorene er opptatt av at de som ledere har ansvar for å avgrense og prioritere og ta ansvar for å følge opp satsingsområdene. Mens de to andre gir uttrykk for at dette kan være vanskelig og gir uttrykk for at de ikke har en bevisst strategi for å kommunisere og skape denne forpliktelsen.

Parallelt med dette uttrykker både rektorene og lærerne at det er viktig at lærere er involvert i arbeidet med å definere satsingsområder.

Dette sterke medbestemmelsesbehovet kan, slik vi ser det, være en utfordring i forhold til denne forutsetningen, og kan være en forklaring på at to rektorer opplever dette som vanskelig. Det er, og har vært en sterk kultur i skolen for medbestemmelse¹². I skolen har vi en sterk fagforeningstradisjon¹³, samtidig som skolen bygger på grunnleggende verdier som demokrati, solidaritet, likeverd etc. En sterk medbestemmelseskultur er ikke alltid like lett forenlig med forventninger og krav om å nå mål.

I vår undersøkelse uttrykker lærerne at de føler seg forpliktet til å nå skolens mål og de mener det er rektors oppgave å formidle målene. Denne motsetningen kan lett oppfattes som en utfordring for denne forutsetningen, men samtidig ser vi en mulighet til å utnytte denne sterke medbestemmelseskulturen og forpliktelsen til å nå skolens mål. Vår tolkning er at forpliktelsen til å nå mål styrkes av medbestemmelse.

Senge (1990) er opptatt av at organisasjonens medlemmer har felles visjoner. Å ha en visjon om hvor skolen ønsker å være og i hvilken retning den skal gå, er et viktig verktøy for å nå mål. Når individene har en felles opplevelse av hvor de ønsker å nå, og en motivasjon for å nå dit, vil det være lettere å få en felles forpliktelse på å nå de samme målene.

¹² Medbestemmelse reguleres gjennom Hovedavtalen inngått mellom de sentrale parter for tariffperioden 01.01.2006 – 31.12.2009

¹³ Utdanningsforbundet; den største fagorganisasjonen for pedagogisk personale i utdanningssektoren, arbeider for et solidarisk samfunn der fagforeningene er viktige aktører i demokratiet og for et sterkt offentlig utdanningssystem med høy kvalitet som gir tilbud om gratis og likeverdig utdanning for alle.

Oppsummering

Forutsetningen felles forpliktelse til å nå mål oppfattes som viktig, men er nært knyttet til og avhengig av andre kulturelle og strukturelle forutsetninger. Våre funn tyder på at forpliktelsen motiveres av medbestemmelse og tydelig kommuniserte mål som oppfattes som lederens oppgave.

I henhold til vår idealmødel innebærer dette at de strukturelle forutsetningene må ivareta dette ved at det legges til rette for arenaer for medbestemmelse. Rektor som aktør er sentral i forhold til at målene blir tydelig kommunisert og at det knyttes forventninger til måloppnåelse fra lederens side.

5.3 Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: *Motivasjon*

Motivasjon er en sentral kulturell forutsetning i vår idealmødel.

Rektorene har alle en oppfatning av at motivasjon er en viktig forutsetning for læringsprosessen. De er opptatt av å gå foran som gode forbilder og være positive og av å gi ros og gode tilbakemeldinger slik at lærerne opplever at de mestrer.

Lærerne synes å oppfatte at motivasjon er en viktig forutsetning, men at motivasjonen er betinget av at de får jobbe med det de opplever som viktig. Lærerne uttrykker også at det er rektor som må være den som motiverer og drar folk med i prosessene.

Dette viser oss at lærernes opplevelse og behov også står sentralt i forhold til denne forutsetningen. Dette kan være en utfordring for rektor som aktør, i det at motivasjonen for å nå skolens mål er betinget av at lærerne skal se nytten av og føle behov for det de skal jobbe med. Dette blir spesielt en utfordring når vi vet at samfunnet forandrer seg og forventningene til skolen endrer seg i takt med det. Nye reformer kommer til og utfordrer denne forutsetningen for læring. Vi vet at motivasjonen for å imøtekomme krav og forventninger fra samfunnet og styringsdokumenter da betinges av hvilket lærings- og kunnskapssyn lærerne har, og hvilken oppfatning de har av hva skolen skal være. Det er ikke gitt at lærernes behov og opplevelse av hva som er viktig er forenelig med nye reformer og styringsdokumentenes krav.

I Argyris og Schöns (Roald 2004) teori om dobbeltkretslæring, fokuseres det på endringsvilje i forhold til organisasjonens grunnleggende mål. De peker på at en må kunne regne med konflikter som en del av prosessen og det kreves en åpen tilnærming fra deltakerne og fordomsfri prøving av motstridende oppfatninger. Vi ser at den sterke kulturen for medbestemmelse og lærernes klare behov for å se nytten av det de skal jobbe med, kan bli utfordret av dette.

Rektor oppfattes, også i forhold til denne forutsetningen, som en sentral aktør som tillegges ansvar for å skape motivasjon. Men som vist tidligere er motivasjonen for læring også betinget av medbestemmelse.

Slik vi tolker dette ligger det en form for uformell makt i dette. Hvis en har en sterk felles forpliktelse for å nå skolens mål, vil det være en stor sjanse for at individene i organisasjonen vil oppleve det som meningsfullt og dermed motiverende og bidra til felles måloppnåelse. Det vil likevel være en utfordring at dette stort sett er knyttet til den indre motivasjon. Det eksistere få virkemidler for ytre motivasjon i skolen.. Jobben lærerne gjør blir lite etterprøvd, vurdert, belønnet og formelt kommentert.

Nonaka og Takeuchis (1995) forutsetning *kreativt kaos* innebærer at organisasjonen må ha evnen til å håndtere utfordrende situasjoner som er påført eksternt eller internt, som betyr at skolen må ha et system som fremmer enkeltindividenes motivasjon for å endre seg i takt med utviklingen i samfunnet og de krav som stilles til skolen, og forplikte seg i å nå de mål som er satt. De legger også vekt på enkeltindividets frihet til å handle på eget ansvar og velge handlemåter de finner nyttige som en viktig forutsetning for kunnskapsutvikling og læring gjennom forutsetningen *autonomi* .

Dette er også i tråd med Senges teori (1990) og disiplinen personlig mestring. I Senges teori (1990) betegnes den enkeltes evner eller motivasjon og individuelle læring som en viktig forutsetning for organisasjonslæring.

Oppsummering

Den kulturelle forutsetningen motivasjon oppleves som viktig for både rektorer og lærere. I forhold til idealmodellen henger motivasjon tett sammen med alle de andre forutsetningene, enhver handling i læringsprosessen er på mange måter betinget av lærernes motivasjon.

Rektor er en viktig aktør som må skape motivasjon gjennom å vise at læringsprosessene og endringer det evt medfører, er viktig og nyttig for skolen. Denne motivasjonen må skapes på flere, ulike arenaer og involvere flere aktører enn bare lærerne. Dette for at skolens læringsprosess ikke ene og alene skal være betinget av hva lærerne opplever som viktig, men at flere må gjøres kjent med krav og mål, og være med å holde læringstrykket i skolen oppe. Samtidig er lærerne så sentrale aktører at det må legges til rette for både kulturelle og strukturelle forordninger som motiverer lærerne.

Samtidig må rektor ha en strategi på å forholde seg til den uformelle makten som ligger i lærerkollegiet. Dette kan innebærer at konflikter kan være nødvendig for å utfordre eksisterende oppfatninger i kollegiet.

5.4 Drøfting av funn kulturelle forutsetninger: *Samhandling*

Samhandling er en kulturell forutsetning i vår idealmødel. I intervjuet var vi opptatt av hvordan informantene opplevde denne forutsetningen som viktig.

Alle rektorene og lærerne oppfatter samhandling som en viktig forutsetning for læring. Mens det bare er to rektorer av alle informantene som snakker om bruk av resultater som utgangspunkt for samhandling. Dette kan på den ene siden oppfattes som problematisk og som en barriere i læringsprosessen. Samhandling i seg selv er hyggelig, men vil ikke føre til læring hvis ikke det settes på dagsorden. Men vi ser også at våre funn burde bety at det er et potensial på å utnytte denne forutsetningen i læringsprosessen. Men samhandling stiller krav til aktørene, og i et organisasjonslæringsperspektiv vil det være viktig at samhandlingssituasjonene har et læringsfokus. Denne forutsetningen er også nært knyttet til de andre kulturelle og strukturelle forutsetningene i idealmødel.

Det er to elementer i Senges (1990) teori som underbygger dette. Det ene er forutsetninger som er knyttet til individuell læring om å være åpen og mottakelig for påvirkning fra andre. Og det andre er elementet er at man skal arbeide for å sikre konsensus rundt kollektive aktiviteter i organisasjoner. Kollektive aktiviteter og konsensus betinger samhandling. Nonaka og Takeuchis (1995) vektlegger samhandling som viktig i forhold til at den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog.

Oppsummering

Samhandling oppfattes som en viktig forutsetning for både rektorer og lærere. Likevel er det få som har fokus på innholdet i samhandlingssituasjonene. Det er derfor viktig at innholdet i samhandlingssituasjonene får et læringsfokus. Rektor som leder må sette dette på dagsorden, og det må være forankret i en felles forpliktelse om å nå mål. Samhandling må bety mer enn bare samhandling mellom lærere, andre aktører må også delta i samhandlingssituasjonene der skolens læringsprosess er i fokus. Dette må organiseres på ulike arenaer.

For å få til gode refleksjon- og læringsprosesser i samhandlingssituasjonene vil det være behov for mer enn bare de perspektivene som de ulike aktørene tar med seg. Objektive mål og resultater om skolen, vil være viktig som utgangspunkt for refleksjon og læring. Dette kommer vi tilbake til under forutsetningen vurdering.

5.5 Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: *Aktører*

Aktører er en strukturell forutsetning i vår idealmodell. Idealmodellen vektlegger involvering av flere aktører i og utenfor organisasjonen som en forutsetning for gode læringsprosesser. Alle rektorene fremhever lærerne som de viktigste aktørene i skolens læringsprosess. To av rektorene presenterer ressurspersoner (lærere) som svært sentrale i læringsprosessen. Samtlige lærere uttrykker på sin side at rektor er den viktigste aktøren i skolens læringsprosess.

Dette funnet kan oppfattes som en utfordring for læringsprosessen, spesielt med tanke på oppfatningen av hvem som skal være pådrivere, ta ansvar og dra læringsprosessene. Under drøftingen av de andre kulturelle forutsetningene har vi sett at lærernes medbestemmelse, behov og opplevelse av hva som er viktig har stått svært sentralt. Vi har pekt på problemstillingen knyttet til en uformell makt hos lærerne som kan komme i kjølevannet av dette. I en hver organisasjon er det leder som har det formelle ansvaret og en formell beslutningsmakt. Dette formelle ansvaret og den formelle makten kan svekkes hvis skolen og rektor ikke har en bevisst strategi i forhold til dette. Rektor kan på sin side, med oppfatningen av at lærerne er de viktigste, overlate for mye ansvar til lærerne og ”vente på ” at utvikling og læring skal skje. Mens lærerne, med oppfatningen av at rektor er den som skal styre og være den viktigste aktøren, ”vente på ” å bli ledet inn i læringsprosessene, og inntil det skjer fortsette sin praksis slik de alltid har gjort.. Resultatet av dette kan bli opportunistisk atferd i

organisasjonen. Dette bringer oss over i prinsipal-agent teori¹⁴. Vår avgrensing av oppgaven gir ikke rom for å utdype dette ytterligere.

På en annen side sier Nonaka og Takeuchi (1995) at enkeltpersoner må ha frihet til å handle på eget ansvar og velge handlemåter de finner nyttige med frihet både fra autoritær ledelse og bindende prosedyrer og strukturer. Det må være en balansegang mellom disse perspektivene.

Et annet viktig funn under denne forutsetningen er rektorenes og lærernes oppfatninger av foreldre som aktører. For rektorene anses foreldre å være en viktig aktør i skolens læringsprosess, men de gir uttrykk for at de ikke har gode rutiner for å involvere dem. De uttrykker ønske om, og har mål om å involvere foreldrene på en bedre måte. Lærerne oppfatter også at foreldrene er viktige aktører i skolens læringsprosess, men gir uttrykk for at de ikke bruker dem systematisk og bevisst i sitt arbeid.

Det er satt i verk nasjonale tiltak for å øke foreldre og elevmedvirkningen gjennom elevundersøkelser og brukerundersøkelser. Dette er undersøkelser skolene er forpliktet til å gjennomføre, men likevel står og faller det på i hvilken grad de bruker resultatene bevisst som en del av sin læringsstrategi. Sølvi Lillejord (2003) presiserer at i en lærende skole må arbeidet inkludere elever og foreldre, fordi ulike perspektiv er nødvendig i skolens læringsprosesser. Wadels (2002) perspektiv på frontpersonale og brukere, understreker betydningen av hvordan organisasjonen skal kunne lære av brukerne. I vår sammenheng blir frontpersonalet lærerne og brukerne elever og foresatte. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker betydningen av variasjon som en forutsetning for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Mangel på dette vil hemme den totale kunnskapsutviklingen.

Med tanke på at den norske skolen er en enhetsskole med målsettinger om å utjevne sosiale skiller i samfunnet er det spesielt viktig å sikre variasjonsbredde som tilsvarer det mangfoldet den skal håndtere. Det forsterker betydningen av involvering av de ulike aktørene.

¹⁴ Prinsipal-agent teori beskriver forholdet mellom en overordnet *prinsipal* og en underordnet *agent* og hvordan målkonflikter kan skape motspillsituasjoner i organisasjonen. (Busch og Vanebo, 1997)

Oppsummering

Våre funn tyder på at det er ulike oppfatninger av hvem som er de viktigste aktørene i skolens læringsprosess og i hvor stor grad skolen har gode rutiner på å involvere de ulike aktørene i læringsprosessen.

Dette betyr at skolen og rektor må ha en bevisst strategi i forhold til å ”bruke” aktørene i skolens læringsprosess. Det blir viktig å avklare de ulike aktørenes roller og ansvar. Lærere og ressurspersoner er klart sentrale aktører, men det må da, som en av rektorene uttaler, følge en forpliktelse med, og det vil kreve en stor oppfølging fra lederens side. Lederen må ha ansvar for at alle aktører arbeider og utfører sine aktiviteter i forhold til skolens mål. Lederen vil alltid være den som må lede og styre prosessene. Hvis ikke dette er tydeliggjort, og makt og ansvar faller for mye på lærerne som aktører, vil det kunne hemme læringsprosessene og bli tilfeldig og utydelig. Samtidig må det legges til rette for den autonome lærer og gis rom for å motivere og begeistre de ulike aktørene i forhold til skolens læringsprosesser.

Vi tolker oppfatningene av foreldrene som aktører at skolen må bli flinkere til å ”bruke” foreldre som en viktig aktør. Skolen må etablere rutiner for å sette fokus på læring på de arenaene og samhandlingssituasjonene der foreldrene er involverte.

Elevene blir ikke framhevet som aktører av våre lærere og rektorer. Vi har ikke presentert dette som et funn, men vi mener det er viktig at skolen også involverer elevene som viktige aktører. Elevenes perspektiv er svært viktig i skolens læringsprosess.

5.6 Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: Arenaer

Arenaer er en strukturell forutsetning i vår idealmodell. Vår idealmodell vektlegger arenaer for refleksjon, vurdering og læring som en forutsetning for gode læringsprosesser.

Det eksisterer mange arenaer i skolen der ulike aktører kommer sammen. Både rektorene og lærerne nevner teammøter, trinnmøter, FAU-møter og foreldremøter som viktige arenaer i skolens læringsprosess. Men både rektorene og lærerne gir uttrykk for at det er lite fokus på målrettet aktivitet på disse arenaene. Vi så under forutsetningen samhandling at alle informantene hadde en opplevelse av at samhandling var viktig, men ga ikke uttrykk for hvilket innhold samhandlingssituasjonene skulle ha.

Våre funn tilsier at innholdet i samhandlingen ikke er systematisert i forhold til skolens læringsprosesser. Dette kan skyldes at ledelsen er for lite tydelig på hvilket innhold arenaene skal ha. Dette ser vi igjen i sammenheng med funnene gjort under de kulturelle forutsetningene, som at lærerne er motivert for å jobbe med det de opplever som viktig og har et sterkt behov for medbestemmelse.

Lærernes opplevelse av hva som er viktig i det daglige arbeidet er preget av samhandling knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning og ikke av refleksjon over praksis knyttet til mer langsiktig, målrettede læringsprosesser for skolen som organisasjon. Senge (1990) betrakter individuell læring som grunnlaget for kollektiv læring. For å sikre den kollektive læringen må individene komme sammen på felles arenaer. Arenaene blir også svært sentrale i forhold til Nonaka og Takeuchi (1995) teori om kunnskapsutvikling gjennom deling av taus kunnskap – ”reflection in action”.

En refleksjon vi gjør oss er om de eksisterende arenaene i skolen er tilrettelagt på en optimal måte i forhold til refleksjon og vurdering av egen praksis, eller om de er strukturelle forordninger som ikke er tilpasset en kultur for læring. For oss er det nærliggende å tenke på lærernes arbeidstidsavtale i denne sammenheng. Tre av rektorene nevner også denne avtalen som et viktig element i denne sammenheng. Vi kan ikke gå grundig inn i denne problematikken, men synes det er relevant å nevne at de lokale arbeidstidsavtalene skal ta utgangspunkt i målsettinger for skolen, men dette har vært vanskelig å få gjennomført endringer i de fleste kommuner.

Vi ser et større behov for fokus på læring på de eksisterende arenaene i skolen. Samtidig er vi også kjent med at de fleste skoler organiserer sin tid på en slik måte at arenaene for læring og utvikling ofte har en svært avgrenset tid. Som en av rektorene uttaler så trenger lærerne tid til å komme i refleksjonsmodus, en time på ettermiddagen, to dager i uka, er nok ikke de mest optimale arenaene for refleksjon og læring.

Oppsummering

Våre funn viser igjen at de kulturelle og strukturelle forutsetningene i idealmodellen er svært tett knytt til hverandre. Skolens har mange formelle arenaer, men arenaene må ha et større læringsfokus. Skolen må organisere og legge til rette for arenaer for læring. Dette må være arenaer der aktørene er motiverte for læring og arenaer som gir rom for gode

samhandlingssituasjoner. Dette er strukturelle, organisatoriske grep. Samtidig må skolen arbeide for å etablere en kontinuerlig kultur for læring, også på uformelle arenaer. Rektor må jobbe for å holde læringstrykket oppe ved å ha forventninger til stadig forbedring av skolens resultater og benytte både formelle og uformelle arenaer for å kommunisere og tydeliggjøre dette.

5.7 Drøfting av funn strukturelle forutsetninger: *Vurdering*

Vurdering er en strukturell forutsetning i vår idealmødel. Både rektorene og lærerne opplever vurdering som viktig, men knapphet på tid oppleves som en barriere for å få det til hos begge grupper. I Argyris og Schöns (Roald 2004)) teori om enkel- og dobbelkretslæring er vektlegging av tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon en forutsetning for dobbelkretslæring. Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er også en del av deuterolæringen.

Både rektorene og lærerne har gitt uttrykk for at det finnes mange arenaer for samhandling i skolen. Til tross for dette oppleves tid som en hindring for vurderingsarbeid. Arbeidsdagen i skolen bindes, som tidligere nevnt, mye opp til undervisning og fokus på elevenes læringsprosess. Som vi allerede har diskutert, kan dette påvirke lærernes motivasjon for refleksjon og vurderingsarbeid i tilknytning til skolens læringsprosesser.

Skoler som ikke har vurdering som en del av sin praksis kan oppleve vurderingsarbeid som tidkrevende, fordi det er en oppfatning av at annet arbeid er viktigere. Vi har pekt på at vurderingsresultater fra kartleggingsprøver som måler elevenes læringsutbytte, brukerundersøkelser og elevundersøkelser er viktige, objektive mål som bringer svært viktig informasjon inn i refleksjon og læringsprosessene. Hvis vurderingsarbeidet blir utelatt vil læringsløyene jfr. Argyris og Schön (Roald 2004) bli kuttet. Skolen vil få lineære prosesser som ikke åpner muligheten for dobbelkretslæring.

Senges (1990) femte disiplin; systemtenkning er forutsetningen som skal danne rammen rundt læringsprosessen, skape forbindelse mellom disiplinene og gi arbeidet i organisasjonen retning og mening. Vi tolker vurdering som en forutsetning for å gjøre denne systemtenkningen mulig.

Norske skoler har et nasjonalt system for kvalitetsvurdering¹⁵. I dette inngår at obligatoriske kartleggingsprøver, hvor resultatene aggregeres sentralt og gjøres tilgjengelige for skolene, skal gjennomføres. Til tross for dette oppgir både rektorer og lærere at kultur og praksis for refleksjon og vurdering ikke er til stede i ønsket utstrekning. Dette kan tolkes til at lærernes motivasjon er bestemmende for innholdet i samhandlingen på de eksisterende arenaer. Samtidig kan det også forklares med at rektorene som ledere ikke er tydelige og målrettede nok og dermed ikke styrer innholdet. Vi kan også si at det visjonære lederskapet som skal skape og styrke den felles forpliktelsen ikke er til stede i tilstrekkelig grad.

Oppsummering

Våre funn tyder på at vurdering oppleves som en viktig forutsetning for læring i skolen, men informantene opplever at tid er en barriere for denne forutsetningen.

Skolen må prioritere vurdering som en del av sin praksis for å få til gode læringsprosesser. Det må settes av tid på de ulike arenaene for å reflektere over de resultatene som vurderingen gir. De ulike aktørene må alle ha mulighet til å ta del i denne informasjonen, reflektere over resultatene og gjennom samhandling komme frem til hvilke praksisendringer og tiltak som må settes i verk for bedre å nå de mål som er satt.

¹⁵ Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolen består av flere elementer, hvor nasjonale prøver og www.utdanningsdirektoratet.no/skoleporten er de mest sentrale.

6 Konklusjon

6.1 Innledning

I dette avsluttende kapitlet vil vi trekke konklusjonene av vår undersøkelse. Først vil vi svare på forskningsspørsmål nr. 1 ved å presentere konklusjonene fra empiri og drøfting. Videre vil vi besvare forskningsspørsmål nr. 2 ved å diskutere hvilke implikasjoner vi mener dette kan ha for vårt arbeid for å utvikle skolen videre. Avslutningsvis presenterer vi en revidert idealmødel basert på våre konklusjoner.

6.2 Konklusjoner fra undersøkelsen

Våre overordnede forskningsspørsmål har vært:

- 1. Hva oppfatter utvalgte rektorer og lærere som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen?**
- 2. Hvilke konsekvenser mener vi dette kan antas å ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen?**

Disse spørsmålene har vi besvart ved å ta utgangspunkt i vår teoretisk funderte idealmødel. Modellen har to dimensjoner, kulturelle og strukturelle forutsetninger.

- 1. Hva oppfatter utvalgte rektorer og lærere som forutsetninger for organisasjonslæring i skolen?**

Våre informanternes oppfatninger av hva som er viktige forutsetninger for organisasjonslæring i skolen samsvarer godt med vår idealmødel. Våre funn viser at de utvalgte informantene oppfatter rektor som en svært sentral aktør i forhold til disse forutsetningene.

I forhold til den kulturelle dimensjonen oppleves alle forutsetningene som viktige. Oppfatningene til rektorene og lærerne peker på at det er rektors oppgave å formidle tydelige mål. Samtidig mener alle at felles forpliktelse for å nå mål betinges av medbestemmelse.

Dette henger også tett sammen med oppfatningene informantene har av den kulturelle forutsetningen motivasjon. Oppfatningene her preges av at motivasjonen er betinget av

lærernes opplevelse av relevans og nytte, og igjen uttrykker lærerne at det er rektors oppgave å motivere og skape denne motivasjon for skolens læringsprosess.

Informantene har en klar oppfatning av at samhandling er en viktig forutsetning for læring, men at innholdet i samhandlingssituasjonene ikke har tilstrekkelig fokus på læring. Dette er spesielt nært knyttet til oppfatningene av de strukturelle forutsetning arenaer og vurdering. Informantene anser forutsetningene som viktig, og det vises til at skolen har mange arenaer, men at disse er lite egnet og ikke brukes til å skape læring i organisasjonen.

Rektorene og lærerne har ulik oppfatning av hvem som er den viktigste aktøren i skolens læringsprosess og i hvor stor grad skolen har gode rutiner for å involvere ulike aktører. Lærerne er samstemte i at rektor er den mest sentrale aktøren, mens rektorenes oppfatninger er delt mellom lærere og rektor som viktigste aktør.

Vi finner det interessant at foreldrene oppgis å være viktige aktører, men at kun en av våre informanter har en aktiv strategi for involvering av denne gruppen.

Vi har pekt på at de ulike oppfatningene av forutsetningen aktør, stiller klare krav til rektor som ansvarlig for å styre og lede læringsprosessene i retning av skolens mål og motivere for dette, og strategisk bruke andre aktører i skolen i forhold til å nå skolens mål. Samtidig må rektor legge til rette for samhandlingssituasjoner og arenaer som er godt egnet for vurdering, refleksjon og læring.

Alle informantene opplever at vurdering er viktig, men de oppfatter at knapphet på tid er en barriere for denne forutsetningen i skolen. Oppfatningene av forutsetningen vurdering viser at vurdering må prioriteres som en del av skolens praksis.

2. Hvilke konsekvenser mener vi dette kan antas å ha for tilrettelegging for organisasjonslæring i skolen?

Vår sterkeste motivasjon i arbeidet med undersøkelsen har vært å få en større forståelse av hva som skal til for å gjøre skolen til en lærende organisasjon. I vårt daglige arbeid har vi behov for kompetanse om og forståelse av hva dette innebærer for praksis. Det har derfor vært

viktig for oss å få konkretisert forutsetningene for hva som skaper læring i organisasjoner generelt og i skolen spesielt.

Som påpekt innledningsvis, presiseres det i St. meld. nr. 30 (2003-2004) at et tydelig og kraftfullt lederskap er en betingelse for å sikre læringsprosesser. Vi ser også at ledelse blir av avgjørende betydning for å lykkes i å gjøre skolen til en lærende organisasjon. I vår undersøkelse kommer det tydelig fram at ledelsen må være tydelig i forhold til å formidle mål, skape nødvendig motivasjon for felles forpliktelse til å nå disse og samtidig legge til rette for medbestemmelse i skolens prosesser, slik at lærerne og andre aktører involveres og motiveres. Vår oppfatning er at lederens viktigste oppgave derfor blir å skape grunnlag for en overordnet systemtenkning. Denne systemtenkningen må skape sammenheng mellom de ulike forutsetningene i vår idealmodell og sikre retningen i læringsprosessene.

Ledelsens sentrale rolle i forhold til forutsetningene for organisasjonslæring i skolen, har vi illustrert i en revidert utgave av vår idealmodell.

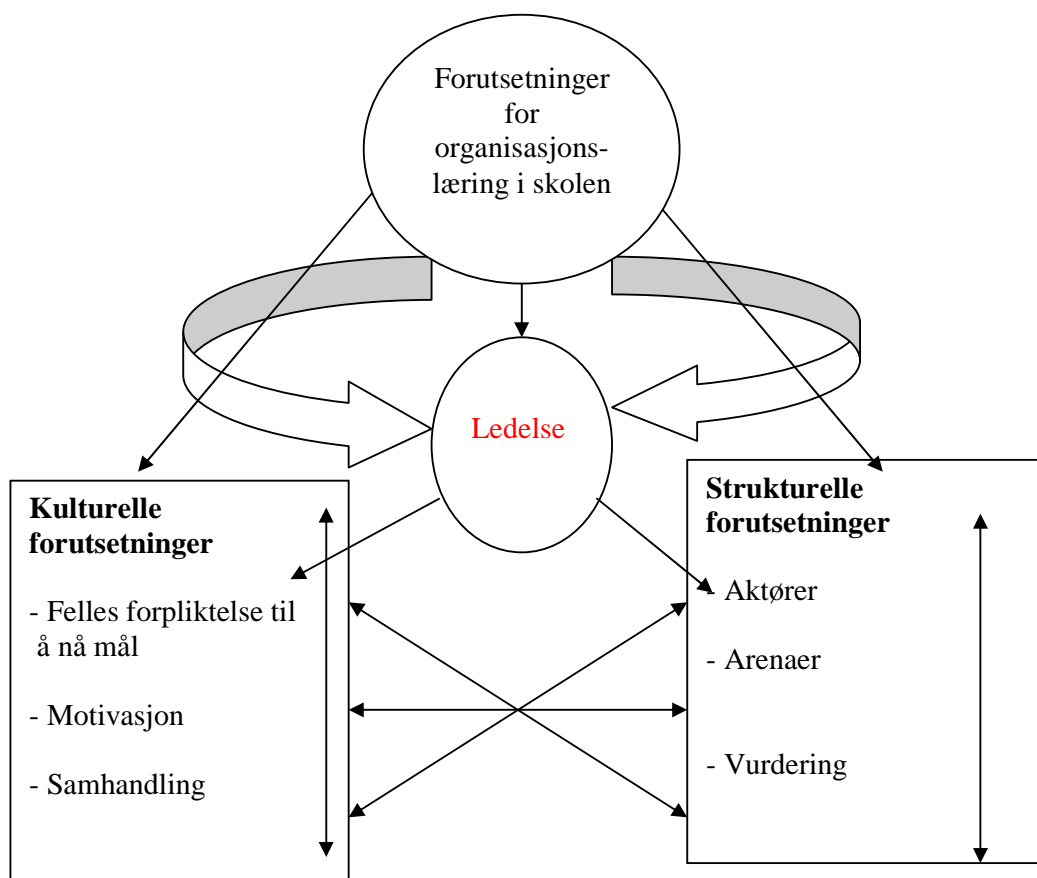


Fig.: Revidert idealmodell

6.3 Avsluttende betraktninger

En historisk forståelse av skolelederrollen er preget av likeverdig relasjon mellom lærere og skoleledere (Møller 2007: 168). Våre funn peker i retning av en tydeligere lederrolle i skolen. Dette er også tydeliggjort i Stortingsmelding 30 (2003-2004) og gjennom nasjonale satsingsområder med fokus på lederopplæring og lederutdanning i skolen.

Samtidig viser våre funn et sterkt behov for medbestemmelse og involvering og dette fremstår dermed som en rammebetingelse for ledelse i skolen. En betraktning vi gjør oss er at til tross for det sterke behovet for en ”ny” skolelederrolle, så innehar skolen fortsatt en kultur forankret i den historiske forståelsen av skolelederrollen. Dette dilemmaet mellom en mer tydelig lederrolle og lærerens autonomi er, slik vi ser det, en utfordring som vi er blitt spesielt oppmerksomme på og vil ta med oss i vårt videre arbeid.

Vår oppfatning som vi presenterte innledningsvis av at skolen ikke har hatt spesielt fokus på organisatoriske læringsprosesser tross ytre krav og forventninger, bekreftes av våre informanternes oppfatning av at viktige forutsetninger ikke er tilstrekkelig tilstede.

Det er derfor nærliggende for oss å reflektere over Røviks (1998) perspektiv på begrepet lærende organisasjon. Røvik (1998) mener at idéen om den lærende organisasjon appellerer til ulike posisjoner og interesser i virksomhetene. Det representerer også et tilbud til den enkelte om å være reflekterende kreativ og å utvikle seg selv. Dette burde være en tiltalende organisatorisk trend som i løpet av de fire årene siden Stortingsmelding 30 (2003-2004) kom, burde vært adoptert og implementert i skolens praksis.

Vårt spørsmål er derfor hvorfor dette fremdeles ikke er en del av skolens praksis til tross for ulike tiltak på ulike nivå. Kan den sterke kulturen for medbestemmelse og betingelsen om opplevd relevans være barrierer? Eller kan dette ses på som et mulighetenes handlingsrom som ikke er utnyttet i stor nok grad?

Våre informanter trekker fram tid som en hindring for muligheter for refleksjon og læring i organisasjonen. Våre egne erfaringer tilsier at skolens organisering ikke gir rom for strukturer som understøtter kulturelle oppskriftene for læring i tilstrekkelig grad. Kan de organisatoriske

rammene som ligger i arbeidstidsavtalen¹⁶ være barrierer som hindrer implementering av idéen? Og vil dagens sterke fokus på økt læringsutbytte i norsk skole kunne styrke de kulturelle forutsetningenes posisjon og dermed tvinge fram nye strukturelle forordninger?

¹⁶ Lærernes arbeidstidsavtale; SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring – sier at lærernes samlede arbeidsoppgaver skal utføres innenfor et årsverk på 1687,5t. Av årsverket er 38 uker sammenfallende med elevenes skoleår. I tillegg avsettes en uke til kompetanseutvikling og planlegging m.m. Årsverket er inndelt med arbeidsplanfestet tid (1300t på barnetrinnet og 1225t på ungdomstrinnet) og individuell tid. Det skal fastsettes lokale arbeidstidsavtaler ut fra kommuners og fylkeskommuners utviklingsmål for skolen.

Litteraturliste

- Dalen, M. (2004):** *Intervju som forskningsmetode :En kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Busch, Johnsen, Klausen, Vanebo (2005):** *Modernisering av offentlig sektor – Utfordringer, metoder og dilemmaer.* Oslo: Universitetsforlaget
- Busch, Vanebo (1997):** *Organisasjon, ledelse og motivasjon.* TANO
- Johannessen, Tufte, Kristoffersen (2006):** *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: abstrakt forlag
- Kompetanseberetningen – en snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005: Lærer elever mer på lærende skoler?** Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Kunnskapsløftet (2006):** *Læreplanverket for Kunnskapsløftet,* Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet
- Lillejord, S. (2003)** *Ledelse i lærende organisasjoner.* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J og Sundli L. Red, (2007):** *Læringsplakaten – skolens samfunnskontakt.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nonaka, I og Takeuchi, H (1995)** *The knowledge- creating company.* New York: Oxford University Press
- Roald, Knut (2004):** *Organisasjonslæring i skolar.* Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane
- Røvik, K.J (1998):** *Moderne organisasjoner- trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet,* Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, P (1990):** *The fifth Discipline; The art & practice of the learning organizations.* New York: Doubleday Currency
- St. meld nr. 30 (2003-2004)** *Kultur for læring,* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement
- Wadel, C (2002):** *Læring i organisasjoner, SEEK, Flekkefjord*

