

Faktorer på organisatorisk og individuelt nivå som har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon

En kvalitativ analyse av hvordan faktorene håndteres ved
Åsly skole

Av
Halvard Rørstad

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i
København/
Danmarks Pædagogiske Universitet for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2007



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN

**Danmarks
Pædagogiske Universitet**
The Danish Learning Lab Denmark
University of Education

Master i Kunnskapsledelse

FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERAVHANDLING

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: 290807

Navn: Halvard Rønne

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE.....	3
FORORD	5
SAMMENDRAG.....	6
SUMMARY	8
1 INNLEDNING	10
1.1 OPPGAVENS TEMATIKK	10
1.2 BAKGRUNNEN FOR OPPGAVEN	10
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	12
1.4 OPPGAVENS AKTUALITET OG RELEVANS.....	13
1.4.1 Status i norsk skole.....	13
1.4.2 Viktige parametere for å utvikle en skole med godt læringsmiljø	14
1.5 NOEN BETRAKTNINGER OM SKOLENS EGENART	16
1.6 AVGRENSNINGER	17
1.7 STRUKTUREN I OPPGAVEN	17
2 BESKRIVELSE AV KOMMUNE OG SKOLESYSTEM PÅ NASJONALT OG LOKALT PLAN.....	18
2.1 RISSA KOMMUNE – KORT PRESENTASJON AV KOMMUNE, STYRINGSPARAMETERE OG ÅSLY SKOLE 18	
3 TEORETISK PLATTFORM	22
3.1 KORT PRESENTASJON AV TEORIKAPITELET	22
3.2 BREDDEN I SYNET PÅ KUNNSKAPSUTVIKLING OG LÆRING	22
3.3 KUNNSKAP SOM BEGREP RELATERT TIL UTVIKLING I ORGANISASJONER	24
3.4 EN TEORETISK TILNÆRMING TIL LÆRING OG LÆRENDE ORGANISASJONER.....	25
3.4.1 Kort introduksjon	25
3.4.2 Læringsteorimodell – Peter M Senge.....	26
3.4.2.1 Senges fokus og relevans i forhold til problemstillingen.....	26
3.4.2.2 Systemteknisk	27
3.4.2.3 Personlig mestring.....	27
3.4.2.4 Mentale modeller.....	27
3.4.2.5 Felles visjon.....	28
3.4.2.6 Gruppelæring.....	28
3.4.2.7 Senge og refleksjon i relasjon til skole	28
3.4.3 Å gjøre taus kunnskap eksplisitt i organisasjoner - Nonaka og Takeuchi.....	29
3.4.3.1 SEKI-modellen.....	29
3.4.4 Organisasjonskunnskapsspiral - Nonaka	32
3.4.4.1 Fem grunnleggende vilkår for læring	32
3.4.5 Adventure-based experiential learning model – Anthony Richards.....	33
3.4.5.1 Modellbeskrivelse	33
3.5 KUNNSKAPSRESSURSER OG STYRINGSUTFORDRINGER – NORDHAUG	34
3.5.1 6 problemområder.....	34
3.6 BARRIERER MOT KUNNSKAPSUTVIKLING – VON KROGH ET AL.....	37
3.6.1 Organisasjonsbarrierer mot kunnskapsutvikling	37
3.6.2 Individuelle barrierer mot kunnskapsutvikling.....	38
3.7 DELOPPSUMMERING.....	39
4 METODISK TILNÆRMING	40
4.1 METODEINNLEDNING	40
4.2 PREMISSE FOR MITT VALG AV UNDERSØKELSESDESIGN MED BEGRUNNELSE.....	40
4.3 VURDERINGER VED VALG AV INTERVJU SOM KVALITATIV METODE	43
4.4 BAKGRUNN FOR UTVALG OG METODISKE SYNSPUNKTER	44

4.4.1	Valg av enkeltintervju - rektor.....	44
4.4.2	Valg av gruppeintervju - trinnledelsen.....	47
4.5	INTERVJUGUIDENE BLIR TIL	49
4.6	FORBEREDELSE FØR OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	51
4.7	FORSKNINGSETISKE SYNSPUNKTER.....	53
4.8	TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	54
5	FRA RÅDATA TIL TRANSKRIBERING OG UTVIKLING AV ANALYSE OG DRØFTINGSKATEGORIER.....	55
5.1	FRA RÅDATA TIL TRANSKRIBERING.....	55
5.2	ANALYSE - UTVIKLING AV ANALYSE OG DRØFTINGSKATEGORIER.....	57
5.2.1	Kategoriene blir til.....	57
5.2.2	Hovedkategori 1	58
5.2.3	Hovedkategori 2	59
5.2.4	Sammenbinding.....	63
6	ANALYSE OG DRØFTING	63
6.1	INNLEDNING	63
6.2	SKOLENS EGENART, RAMMEBETINGELSER OG UTVIKLINGSFOKUS – HOVEDKATEGORI 1.....	64
6.2.1	Grunnlag.....	64
6.2.2	Skolen og læreryrkes egenart.....	64
6.2.3	Felles visjon og verdier.....	65
6.2.4	Utviklingsfokus.....	67
6.2.5	Handlefrihet	71
6.2.6	Organisasjonskulturelle forhold.....	74
6.2.7	Deloppsummering	76
6.3	ORGANISATORISKE OG INDIVIDUELLE ASPEKTER – HOVEDKATEGORI 2	78
6.3.1	Grunnlag.....	78
6.3.2	Ledelse – styring vs frihet.....	78
6.3.3	Strategiske faktorer	81
6.3.4	Interne organisasjonsstrukturelle faktorer.....	84
6.3.5	Arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon.....	88
6.3.6	Faktorer på individnivå.....	92
6.3.7	Deloppsummering	94
7	OPPSUMMERING OG MULIGE TILTAK	96
7.1	INNLEDNING	96
7.2	HVILKEN REEL STRATEGISK OG ORGANISATORISK FRIHET HAR REKTOR OG DEN ENKELTE LÆRER FOR Å LEGGE TIL RETTE FOR LÆRING OG HVORDAN HÅNDBTERES DETTE VED ÅSLY SKOLE?.....	97
7.3	HVILKE BARRIERER OPPLEVES I RELASJON TIL Å UTVIKLE ÅSLY SKOLE I RETNING AV EN LÆRENDE ORGANISASJON OG HVORDAN INFLUERER DISSE PÅ LÆRINGSMILJØET?.....	99
7.4	HVILKE BEVISSTE VALG MHT ORGANISERING AV SKOLEN ER TATT PÅ ÅSLY SKOLE I DEN HENSIKT Å UTVIKLE SKOLEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON.....	100
7.5	MULIGE TILTAK	101
	LITTERATURLISTE.....	103
	FIGURLISTE	105
	VEDLEGG 1.....	106

Forord

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i skolen som arena. Dette valget gjorde jeg tidlig i masterstudiet og det har flere årsaker. For det første er jeg vokst opp i en familie der min far brukte hele sitt yrkesaktive liv i skolen, både som lærer og rektor. Dette resulterte i mange diskusjoner rundt middagsbordet om skolens utvikling, syn på pedagogikk osv. Vi søsken, som elever og min far som lærer og rektor. For det andre har jeg selv barn i skolen, som innebærer at jeg har et relativt tett kontakt med skolefeltet både gjennom mine barn og direkte med skolen. En tredje årsak er at jeg i løpet av masterstudiet fikk jobb på rådmannsnivå som Rådgiver Oppvekst i Rissa kommune. I denne jobben er skoleutvikling en av mine hovedoppgaver. I tillegg til dette er masterstudiet fokusert rundt fagområde kunnskapsledelse, der da skolen for meg blir særdeles interessant som den viktige kunnskapsarena den er. Sist men ikke minst synes jeg det er veldig spennende å kunne gå inn å studere skolefeltet uten selv å være et produkt av dette i fm av lærervirket. Før jeg begynte i Rissa kommune var jeg over 20 år i Forsvaret og har således ikke hatt den daglige kontakten med det indre liv i skolen. Det synes jeg er et spennende utgangspunkt.

Gjennom masterstudiet har vi hatt en fin anledning til å få faglig påfyll samtidig som vi mellom samlingene har vært i praksisfeltet. Dette har vært særdeles nyttig med tid for refleksjoner, samspill med skolene og kommuneledelse der teoretiske temaer omkring kunnskapsledelse har stått på agendaen. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende, krevende men meget lærerik prosess. Gjennom å studere Åsly skole, som er en av de enheter jeg har en viss tilknytning til i mitt daglige arbeid, har vært veldig motiverende. Dette har blitt forsterket gjennom den mottakelsen og interessen jeg har opplevd til oppgaven i alle faser. Rektor viste helt fra starten interesse for mitt arbeid og dette følte jeg også blant trinnlederne jeg intervjuet. En stor takk til alle involverte ved Åsly skole, som tok så godt i mot meg og for den inspirasjonsfaktoren de var for meg under arbeidet. Håper oppgaven kan gi skolen noe tilbake.

Ellers vil jeg få takke min veileder, Arve Hjelseth, for veldig konstruktive og håndterbare innspill. Et samarbeid jeg satte stor pris på!

Tilslutt ønsker jeg å få takke gode kollegaer og venner som har vist interesse både for fremdrift og innhold i oppgaven og sist, men ikke minst, til min kone og barn. Nå kan dere åpne dørene inne i huset igjen uten at dere må tenke på å liste dere rundt. Jeg gleder meg veldig til å få være mer sammen med dere fremover. Tusen takk for interessen og forståelsen dere har vist!

Sammendrag

Min oppgave har fått tittelen ”*Faktorer på organisatorisk og individuelt nivå som har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan dette håndteres på Åsly skole*”. Jeg har i denne oppgaven hatt til hensikt å undersøke dette ved å prøve å finne svar på tre forskningsspørsmål. Disse er:

Hvilken reel strategisk og organisatorisk frihet har rektor og den enkelte lærer for å legge til rette for læring og hvordan håndteres dette ved Åsly skole?

Hvilke barrierer oppleves i relasjon til å utvikle Åsly skole i retning av en lærende organisasjon og hvordan influerer disse på læringsmiljøet?

Hvilke bevisste valg mht organisering av skolen er tatt på Åsly i den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

For å belyse dette har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse ved Åsly skole. Åsly skole er en 1-10 skole med 440 elever og 64 medarbeider og den er den største skolen i Rissa kommune. Jeg har gjennomført intervjuer ved skolen, både av rektor, undervisningsinspektører og alle trinnlederne. Intervjuene gav meg en bred innsikt i de faktorene og barrierene jeg var ute etter å studere.

Som teoretisk plattform i oppgaven brukte jeg læringsteorier, som i vesentlig grad hadde et prosessuelt perspektiv. Jeg var bevisst på å gå inn i egenarten ved skolen som system, se på de strategiprosesser Åsly skole er en del av og organisatoriske og individuelle faktorer. For å belyse mine forskningsspørsmål valgte jeg teorier både på organisatorisk og individnivå. Hensikten med det og anvendelsen av teoriene har gjennom drøfting av funn gitt meg flere interessante og mulige forklaringsmodeller som belyser mine forskningsspørsmål.

En av de mest sentrale og interessante funn jeg har gjort i denne oppgaven er sammenhengen mellom den frihet Åsly skole har til å organisere egen virksomhet for å

fremme utvikling og læring og hvordan dette potensialet unnyttes. Her fant jeg at skolen har en relativt stor grad av bevissthet rundt behovet for et fremtidsrettet kollektivt fokus. Gjennom arbeid med visjoner og verdier er dette blitt omsatt, men involvering i strategi- og utviklingsprosesser er i mindre grad fremtredende. Til en viss grad ble dette forklart gjennom en form for krysspress mellom de nasjonale utviklingsfokus og skolens egne målsettinger, der det kunne synes som om at disse to fokusområdene i stor grad ikke var samordnet og manglet en felles holdning rundt hva som skulle styre virksomheten. Å håndtere dette anser jeg som fullt mulig. Her kom det nemlig frem en felles oppfatning om at dette er en utfordring og en vilje og et ønske om å forene de to målfokusene.

Et annet interessant funn jeg gjorde i min studie av Åsly skole er relatert til de organisatoriske og individuelle barrierer, som virket relativt fremtredene i tilknytning til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Her fant jeg en stor grad av felles forståelse for at selvstendigheten i læreryrket er med på å hemme de kollektive og gode utviklingsprosesser. Hverdagen preges i stor grad av rutiner og den enkelte lærer trekkes mot et sterkt lærer-elev fokus fremfor å utnytte de arenaene som kollegiet kan ta del i. Å ta disse arenaene i bruk for mer utvikling og læring er det et potensial i.

Forklaringsmodellene til dette er sammensatte, men jeg opplevde en felles forståelse for de mulighetene som her ikke ble utnyttet. Forklaringer knyttet til selvstendigheten i læreryrket og subkulturelle forhold som finnes ved skolen.

Det siste hovedfunn jeg har trukket frem er Åsly skoles grad av bevissthet i forhold til det å skape arenaer for kunnskapsdeling. Her virket det åpenbart at respondentene ser dette behovet. Mine funn viser at bevisstheten i større grad er knyttet til strukturelle forhold, som møter og referater, fremfor fokus på og tilrettelegge for prosessene som fremmer læring i hverdagen. Imidlertid, har jeg i oppgaven fremhevet mellomtrinnets bevissthet for å skape slike arenaer gjennom å fremheve de grep de har tatt for å legge til rette for læring. Dette kom frem i alle intervjuene jeg gjorde.

En utfordring jeg har påpekt er skolen potensiale for å utnytte mange gode prosesser som skjer på de trinndelingsnivåene og bringe disse inn i hele Åsly skoles virksomhet. Dette var det en stor grad av bevissthet rundt gjennom at flere etterspurte en større grad av involvering i helheten, fremfor at kunnskap og læring enten var individuell eller at den forble i de enkelte trinn.

Jeg har i avslutningen i denne oppgaven tillat meg å fremme noen tiltak jeg mener Åsly skole bør vurdere for å fremme utvikling og læring. Slik jeg ser det har Åsly skole, med den organisatoriske friheten skolen har, et stort potensiale for å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Ikke minst med tanke på den kollektive bevisstheten rundt de muligheter som finnes.

Summary

I have decided to call my Master theses *The Relevance of Factors in Organizational and Individual Levels to Develop School as a Learning Organization and How This Is Being Dealt with at Åsly School*. My theses in meant to study this by finding the answer to three research questions. These are:

What real strategic and organizational freedom have the headmaster and each teacher got to encourage learning conditions, and how is this dealt with at Åsly School?

What obstacles are there when it comes to developing Åsly School towards a learning organization, and how does this influence the learning environment?

What conscious choices in organization have been made at Åsly in order to develop the school as a learning organization?

My approach has been a qualitative survey at Åsly. The school is a 1 – 10 grade school with 440 pupils and 64 teachers/ other staff, and is the biggest school in Rissa municipality. I have interviewed the headmaster, the two deputy heads and the leaders of each grade. The interviews gave me good understanding of the factors and obstacles I had intended to study.

The theoretical platform of my paper was learning theories which mainly had a process oriented point of view. I was conscious of looking into the special features of the school system, then look at the strategy processes which Åsly is a part of, as well as the organizational and individual factors. To highlight my research questions, I chose theories on both those levels. Making use of the theories together with discussing my discoveries, has given me possible and interesting models of explanation.

One of the interesting main discoveries in my thesis is the connection between the freedom of Åsly to organize its own work to encourage development and learning, and how this potential is made use of. Here I found that the school is quite conscious of the

need for a united focus on the future. This is shown through work with visions and values, while processes involving strategy- and development are not so visible. To a certain extent this was explained by saying that the school felt pressure and demands in different directions from both national and school based (local) targets, and that these targets differed, with no common attitude to what factors to run the activity. To deal with this is in my opinion possible through what I found in my interviews. Here a common understanding showed that this is a challenge, and that there is a wish to unite the different targets.

Another interesting discovery in my study of Åsly school is related to the organizational and individual obstacles which proved to be quite strong when it came to developing the school as a learning organization. Here I found a great deal of common understanding that the individuality of the teaching profession is one of the factors that prevents a good collective development processes. School life is full of routines, and each teacher is more focused on the teacher-pupil relationship than taking advantage of the arenas represented by the colleagues. Furthermore, these arenas can be useful in development and learning. There are different explanations to this, but I experienced a common understanding of unused potential here. The explanation is related to the individuality and sub-cultural relations that were revealed here.

My last main discovery is Åsly's level of consciousness of creating arenas for sharing knowledge. The school is obviously highly focused on this. My discoveries show that this consciousness is more related to finding adequate learning arenas than finding processes that encourage learning. My paper emphasises the consciousness of the Upper Primary School to create such arenas by emphasising what they have done to create good learning conditions. This was actually mentioned in all my interviews.

A challenge is the school's potential to take advantage of the many good processes that take place inside the different grades and bring these into the everyday activity of the whole school. Everyone seemed to agree to the consciousness to do so, and they wanted the learning promoting ideas to be spread over the whole school, instead of letting knowledge remain something individual or the property of just one stage.

In the conclusion section of my thesis I have come up with some suggestions of efforts that Åsly school should consider to encourage development and learning. From my point of view, Åsly school, with its organizational freedom, has a great potential to

develop the school as a learning organization, especially when it comes to collective consciousness and awareness of the possibilities they have.

1 Innledning

1.1 Oppgavens tematikk

Vårt nasjonale skolesystem er en viktig samfunnsaktør. Å videreutvikle skolen for å nå de målene som de nasjonale og lokale føringene gir, er en viktig, interessant og utfordrende oppgave. Den norske skole har en viktig nasjonal samfunnsmessig rolle i vårt kunnskapssamfunn og den har også lokalpolitisk en sentral rolle. Disse sammensatte rollene kan være verd en studie i seg selv da det utfordrer skolens ledelse og medarbeidere i deres virke. Skolens viktige rolle som samfunnsaktør har i seg to sentrale mål som vi kan finne igjen i de fleste utviklingsrelaterte prosjekter og programmer inn skoleverket. Den ene målsettingen er skolen som kunnskapsarena gjennom å skape bedre læringsmiljø og faglig utvikling. Den andre er knyttet til skolen som en sosial utviklingsarena. Dette er selvsagt målsettinger som henger tett sammen. De aller fleste teoretikere innenfor kunnskap og læring, ser sammenhengen mellom den sosiale faktoren (trivsel, motivasjon og lignende) og kunnskapsutvikling. I min oppgave, skal jeg i all hovedsak fokusere på skolen som en lærende organisasjon, der hovedfokus er skolens egen evne og vilje til å skape en god læringsarena. I dette står ledelse, organisering og læringsmiljø som tre meget sentrale fundamentet i et kollektiv som besitter mye kunnskap og som skal bidra til at vår oppvoksende generasjon utvikler seg faglig og sosialt. Skolen jeg skal inn i er Rissa kommunes største grunnskole, nemlig Åsly skole, som jeg senere skal presentere nærmere.

I dette kapitlet vil jeg gi en bakgrunn for oppgaven for deretter å presentere problemstillingen. Videre vil jeg gå inn i oppgavens aktualitet og relevans, gjennom å gi en status i norsk skole og noen viktige parametere for å utvikle en skole med godt læringsmiljø. Deretter finner jeg det nødvendig å beskrive den avgrensingen jeg har gjort. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg kort vise strukturen i oppgaven

1.2 Bakgrunnen for oppgaven

Å legge de overordnede premisser for hva vi her i Norge ønsker med vår nasjonale skole er en politisk viktig oppgave. Dette har vært et sentralt tema, som blant annet er kommet fram i media de senere årene. Endringsviljen fra sentrale myndigheter har blitt

satt på dagsorden og det er ikke få politiske debatter som har hatt skole som diskusjonstema. Reformviljen er stor og det må være lov å hevde at skolen vurderes i det politiske miljø som en svært sentral samfunnsaktør i det å skape et godt samfunn. Så er det slik med alle sentrale reformer, at innholdet er tuftet på to sentrale parametere, nemlig en analyse av nåsituasjonen og et ønske om å oppnå en samfunnsmessig ønskelig utvikling. I dette tilfelle en skole som ivaretar et godt læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene. Dette finner vi igjen i ett av grunnlagsdokumentene til Kunnskapsløftet, nemlig ”Program for skoleutvikling 2005 – 2009” (Utdanningsdirektoratet 2005). Her er hovedmålsettingen som følger;

Programmet skal sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolen som virksomhet.

Programmets hovedmål innebærer at skolene som deltar i programmet, skal utvikle seg i tråd med idealet om lærende organisasjoner. En lærende skole kjennetegnes av å:

- ✚ være en attraktiv arbeidsplass der dyktige medarbeidere føler at de har mulighet til å lære, og tilstrekkelig armslag til å gjøre en god jobb
 - ✚ ha en tydelig ledelse som gir retning for skolens arbeid; medlemmene av organisasjonen går i samme retning uten å gå i takt
 - ✚ ha god evne til å vurdere egen praksis, og konvertere analysen til praktisk forbedringsarbeid
 - ✚ ha fokus på kjerneoppgavene; både hverdagsforbedringer og mer omfattende endringsprosesser tar utgangspunkt i elevenes læring og læringsmiljø.
- (Utdanningsdirektoratet 2005: 4)

Dette er ambisiøse mål som den enkelte kommune som skoleeier skal løse. Som jeg tolker Utdanningsdirektoratet, er disse kjennetegnene sentrale i definisjonen av lærende organisasjoner. Bak disse kjennetegnene så kommer det fram i programmet at bevisstheten rundt skolen som læringsarena, er lav (Utdanningsdirektoratet 2005:2). Stortingsmelding 30 har denne tilnærmingen til lærende organisasjoner

Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Utdanning og forskningsdepartementet 2004:26)

På bakgrunn av dette er det interessant å ta med seg videre i oppgaven hvorvidt det er noen sammenhenger mellom forannevnte kjennetegner fra Program for skoleutvikling 2005-2009, Stortingsmelding 30s definisjon av læring og den organiseringen og praksisen vi ser i skolen. Dette tar jeg med meg videre i oppgaven.

En kommune har som skoleeiere en veldig stor grad av handlefrihet for å utvikle sine skoler. I kunnskapsløftet skisseres de overordnede målsettingene som elevene skal oppnå gjennom utdanningen. Det ligger mange forutsetninger til grunn for å oppnå disse. Det er imidlertid et poeng at skoleeiers handlefrihet innebærer et sett av utfordringer. For det første skal skolene kjempe om å bli prioritert sammen med de øvrige tjenesteyterne i kommunen. For det andre er skal skolene organiseres og utvikles etter til dels motsetningsfylte krav og målsettinger. Noen kommer fra storsamfunnet og noen fra lokalpolitisk og administrativ ledelse, noen fra medarbeidere i skole, fra foreldre og sist men ikke minst elevene selv. Dette skal skje innefor rammen av kommunens strategiske og organisatoriske premisser. Målstyring er innført i de fleste kommuner og vår kommune har, som mange andre kommuner, en tonivåmodell, noe kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Det er heldigvis en fellesnevner som står sterkt hos de aller fleste, nemlig at skolen skal tilstrebe og være organisert og ledet slik at læring skjer på en slik måte at de overordnede målsettinger nås. I St. melding nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” understrekes betydningen av at skolen selv utvikler seg som en lærende organisasjon. Dette innebærer at det da blir nærliggende å gå inn i sentrale faktorer som ut i fra teoretiske betraktninger bygger opp omkring læring. Dette er utgangspunktet for min problemstilling, som jeg nå vil gå inn i.

1.3 Oppgavens problemstilling

Med utgangspunkt i at ledelse, organisatoriske og individuelle faktorer er en sentral premiss i det å utvikle skolen, er mitt mål med denne oppgaven å studere dette i lys av teoretiske perspektiver på strategier, lederskap organisatoriske og individuelle faktorerens betydning for utviklingen av en lærende skole. Gjennom en kvalitativ studie av vår største grunnskole, Åsly skole, skal jeg med utgangspunkt i dette prøve å studere noen av de sentrale faktorene som har relevans i Åsly skoles intensjonelle målsetting for å bygge opp omkring det å utvikle seg som arena for læring. Dette vil innbefatte både faktorene skolen selv har innflytelse på, men også de rammebetingelsene som i større

grad er prisgitt. En sentral aktør i dette er rektor og de øvrige medarbeiderne på skolen. Med dette utgangspunkt har jeg derfor følgende problemstilling jeg ønsker å gå inn i;

Hvilke faktorer på organisatorisk og individuelt nivå har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan håndteres dette på Åsly skole?

Problemstillingen krever at jeg i oppgaven redegjør for bredden innfor de teoretiske modellene omkring organisatoriske og individuelle faktorer knyttet til læring og kunnskapsutvikling.

Jeg har valgt å bryte problemstillingen ned i underproblemstillinger. Summen av disse samt nødvendig avgrensning vil forhåpentligvis gi meg et grunnlag for teoretisk tilnærming og et metodedesign som kan igjen vil danne grunnlaget for en drøfting og analyse og svar på de problemstillinger oppgaven reiser.

Underproblemstillinger:

Hvilken reel strategisk og organisatorisk frihet har rektor og den enkelte lærer for å legge til rette for læring og hvordan håndteres dette ved Åsly skole?

Hvilke barrierer oppleves i relasjon til å utvikle Åsly skole i retning av en lærende organisasjon og hvordan influerer disse på læringsmiljøet?

Hvilke bevisste valg mht organisering av skolen er tatt på Åsly i den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

Jeg er klar over at valgte problemstilling indikerer at mitt teoretiske utgangspunkt er basert på at det å organisere en skole inn mot en plattform for å skape læring består av bevisste og mulige grep på strategisk, organisatorisk og/eller individnivå. I min teoretiske presentasjon i punkt 3.2 vil jeg klargjøre for leseren at det finnes et teoretisk miljø som mener dette er svært problematisk.

Før jeg går inn i en avgrensning av oppgaven ser jeg det som hensiktsmessig å fokusere noe mer på oppgavens aktualitet og relevans i den hensikt å klargjøre noen sentrale utgangspunkt for mitt arbeid

1.4 Oppgavens aktualitet og relevans

1.4.1 Status i norsk skole

I år 2000 og 2001 ble det gjennomført 2 internasjonale undersøkelser som hadde til hensikt å måle kvaliteten i det internasjonale skolemiljøet. Disse undersøkelsene ble kalt henholdsvis PISA (program for International Student Assessment) og PIRLS (The

Progress in International Reading Literature Study)). Førstnevnte, som ble gjennomført i regi av OECD, målte den såkalte ”funksjonelle kompetanse” innen lesing, naturfag og matematikk blant 15-åringene blant 31 land. PIRLS kartla leseferdighetene blant 10-åringene i 35 land. I begge disse undersøkelsene kom Norge dårlig ut i relasjon til de relativt store ressursene som brukes til skole. Vi havnet på 17 plass av de 31 land som var med på PISA-undersøkelsen og på gjennomsnittet i PIRLS-undersøkelsen (Utdanning og forskningsdepartementet 2002:3). Dette føyer seg inn i den trenden som fremkom under evalueringen av skolereform 97. Det er nærliggende å spørre seg hva slike resultater skyldes, og ikke minst, hva som er viktige parametere for å utvikle en god skole.

1.4.2 Viktige parametere for å utvikle en skole med godt læringsmiljø

Det finnes et mangfold av forskningsdokumenter som har synspunkter på hva som ligger bak de utfordringer som norske skoler har. Det er feil å fremme et skrekksenario over norsk skole. På noen områder er vi veldig langt fremme, eksempelvis grunnskolens bidrag til å gi et høyt utdanningsnivå gjennom et gratis skolesystem med lite frafall. Elevene trives relativt godt, er trygge og opplever relativt sett lite mobbing (Utdanning og forskningsdepartementet 2002:3). Allikevel er det bekymring knyttet til resultater og motivasjon for å lære. Forskning peker her på noen sentrale suksesskriterier for å utvikle en skole med godt læringsmiljø. Fra ”Situasjonsbeskrivelsen fra grunnsopplæringen” viser til følgende utsagn (Situasjonsbeskrivelse fra grunnsopplæringen – juni 2003):

- ✚ Rektor og lærer er viktigst for å få en god skole
- ✚ Personlige egenskaper og motivasjon er vel så viktig som pedagogiske ferdigheter
- ✚ Skoleledere og skoleeiere har et viktig rolle for å utvikle skolen
- ✚ Flere forskere har pekt på at lærere har for liten kunnskap om hva som fremmer god læring (Grøterud og Nilsen 1997). Evaluering av reform 97 bekrefter dette.
- ✚ Kommunen og skolen har frihet med den mangler en selvkorrigerende evne = systemfeil. Det savnes et eksternt element i evalueringen av den enkelte skole for å oppnå en positiv utviklings spiral
- ✚ Forskning har vist at et støttende skoleklima, en orientering mot samarbeid og konsensus mellom de ansatte på skolen fremmer elevens læring

Dette er utdrag som bringer fram mange utfordringer i det å skape en god skole. Spørsmålet er imidlertid om og på hvilken måte arbeidet med organisasjonsutvikling bidrar til at elevene utvikler seg bedre faglig og sosialt. Er det slik at forbedringer på virksomhetsnivået, det vil si det som skjer mellom og rundt klasserommene, gjør lærerne bedre i stand til å løse oppgaver inne i klasserommene? En studie utført i forbindelse med evalueringen av Reform 97 viser at det er vanskelig å finne spor etter ledelse i skolene så snart man passerer terskelen til klasserommene (Imsen 2004)

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fokuseres det på skolen som system og de utviklingsrelaterte faktorer som er sentrale på individ og organisasjonsnivå. En av de mest sentrale faktorene er krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og samarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.

Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.

Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring.

Disse faktorene danner bakteppe for min problemstilling.

1.5 Noen betraktninger om skolens egenart

At organisasjonelle og individuelle faktorer påvirker en organisasjons evne til kunnskapsutvikling er åpenbart. Von Krogh, Ichijo og Nonaka trekker frem relasjonsmønsteret mellom medlemmene i en organisasjon som sentralt (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2005:19). De hevder at det er paradokser i at organisasjoner fremhever kunnskapsutvikling som meget viktig, men samtidig ikke fokuserer like mye på relasjonsbygging. Dette fremhever de med basis i at gode relasjoner er forutsetningen for kunnskapsutvikling. Skolens egenart influerer i stor grad på kunnskapsutviklingen. Det er nærliggende å stoppe opp litt å tenke; ”er det noe særegent med lærerprofesjonen”? Har lærere en egenart som har vokst frem gjennom skolesystemet og som blant annet finner sin forklaring i hvordan arbeidet er organisert og det innholdet som ligger i dette? Kan noe av særegenheten ligge i at lærere er utdannet til å evaluere andre (eleven) og således nødvendig vil bli evaluert selv? Kan den relative store graden av frihet og individuell tid gå på bekostning av vilje og kanskje evne til å delta i fellesskapet mht kunnskapsutvikling? Jeg velger å tilnærme meg skolen med utgangspunkt i at det ligger noen mulige forklaringer bak disse insinuasjonene. Årsaken til dette er at jeg gjennom min funksjon har opplevd noe av dette. For å eksemplifisere dette kan jeg trekke frem diskusjonen om arbeidstiden i skolen, hvorvidt det skal etableres en åtte timers dag med tilstedeværelse, eller den fleksible ordningen der undervisningsplikten har styrt tilstedeværelsen. Dette har jo vært en nasjonal diskusjon, som det også lokalt har blitt tilstrebet å gå i retning av. Den erfaring vi fra blant annet dette arbeidet sitter igjen med er at mange lærere har stort fokus på klassen og den skolering som skal skje i klasserommet, men mindre fokus på læring mellom kolleger utenfor klasserommet. Tom Tiller, professor i praktisk pedagogikk ved UIT og bakgrunn som lærer og rektor i ungdomsskolen, påpeker den store forskjellen mellom den uttrykte og den faktiske læreplanen (Tom Tiller 2006:48) Han påpeker den relative store graden av rutinisering og standardisering som er i skolen. Han går så langt som å si at dette sågar bli tatt med inn i klasserommet og at lærere uttrykker skyldfølelse i

forhold til det de i praksis gjør, kontra det de mener er god pedagogikk. Han påpeker også at rammene for arbeidet i skolen er trange, kompetansemessig, tidsmessig, ressursmessig og rommessig. Disse faktorene mener jeg er viktige i forhold til min problemstilling.

1.6 Avgrensninger

I denne oppgaven har jeg valgt å ha hovedfokus på skolen som arena og de prosesser som finner sted mellom skoleledelse og kollegiet, samt innad i kollegiet. Dette innebærer at jeg i mindre grad vil gå inn i didaktiske og pedagogiske faktorer i relasjonen lærer – elev. Jeg er klar over at dette er forhold som til en viss grad er koblet til hverandre, men jeg mener at jeg kan finne mange interessante forhold ved å studere samspillet mellom skoleledelse og kollegiet og innad i kollegiet. I den kontakten jeg har hatt med skolesystemet og har gjennom min jobb i dag, ligger det et potensial i å utnytte skolen og samspillet mellom skolens medarbeidere for å fremme læring. Dette har jeg også fått mange bekreftelser på av skolens medarbeidere.

I denne oppgaven vil jeg gjennom intervju og kobling av funn opp mot relevant teori ha som mål å finne faktorer på organisatorisk og individuelt nivå som har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Jeg er oppmerksom på at jeg ikke gjennom disse funnene kan være kategorisk når det gjelder å forutse den effekten eventuelle grep og endringer ville ha kunne medført. Dette har i så fall krevd konkrete handlinger ved Åsly skole, som igjen måtte ha blitt evaluert i ettertid. Allikevel vil bruk av relevant teori og kobling mot funn kunne aktualisere områder, som med en hvis grad av sikkerhet, kan ha betydning for å fremme læring ved skolen.

1.7 Strukturen i oppgaven

For å gi leseren en oversikt over progresjonen og oppbygningen av oppgaven vil jeg i det påfølgende kort redegjøre for de kommende kapitler.

I *kapittel 2* vil jeg gi leseren en innsikt i Rissa kommunes organisasjon og noen sentrale styringsfaktorer. Dette for å klargjøre noen strategiske og organisatoriske faktorer som har betydning for Åsly skole som har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

I *kapittel 3* vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver organisatorisk og individuelt nivå, som behandler relevante forhold i lys av lærende organisasjoner. Jeg vil der innledningsvis si noe om bredden innenfor det teoretiske synet på kunnskapsutvikling

og læring, før jeg trekker inn fire relevante teorier. Dette er Peter M Senges systemtenkning, Nonaka og Takeuchis SEKI-modell, Nonakas organisasjonskunnskapsspiral, Anthony Richards erfaringslæringsmodell, Nordhaugs teori om kunnskapsressyrser og styringsutfordringer før jeg tilslutt går inn i Von Krogh et.als barrierer mot kunnskapsutvikling. Under hver av disse teoriene vil jeg reflektere noe rundt deres relevans for min problemstilling knyttet til læring i skole.

I *kapittel 4* vil jeg gjøre rede for aktuelle metodiske og forskningsmessige forhold i tilknytning til oppgaven. Her vil jeg begrunne min valg av metodisk tilnærming, gå inn i selve forskningsprosessen og ta for meg troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Jeg vil også i dette kapitlet gjøre meg noen betraktninger om de forskningsetiske forhold. Der det er relevant vil jeg få frem noen kritiske metodiske forhold knyttet til oppgaven.

I *kapittel 5* redegjør jeg for prosessen og relevant argumentasjon i utviklingen fra rådata til transkribering. Dette kapitlet avsluttes med en beskrivelse av de analyse- og drøftingskategoriene jeg bruker i kapittel 6

Kapittel 6 er oppgavens analyse og drøfting av funn knyttet til valg teori. Jeg vil følge de hoveddrøftingskategoriene jeg utviklet i kapittel 5. Hver hoveddrøfting vil avsluttes med en oppsummering.

I siste kapittel, *kapittel 7*, har jeg til hensikt å oppsummere det jeg anser som de mest relevante funn fra forskningen. Jeg vil i dette kapitlet forsøke med basis i drøftingen å synliggjøre noen grep som Åsly skole kan gjennomføre i den hensikt å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon.

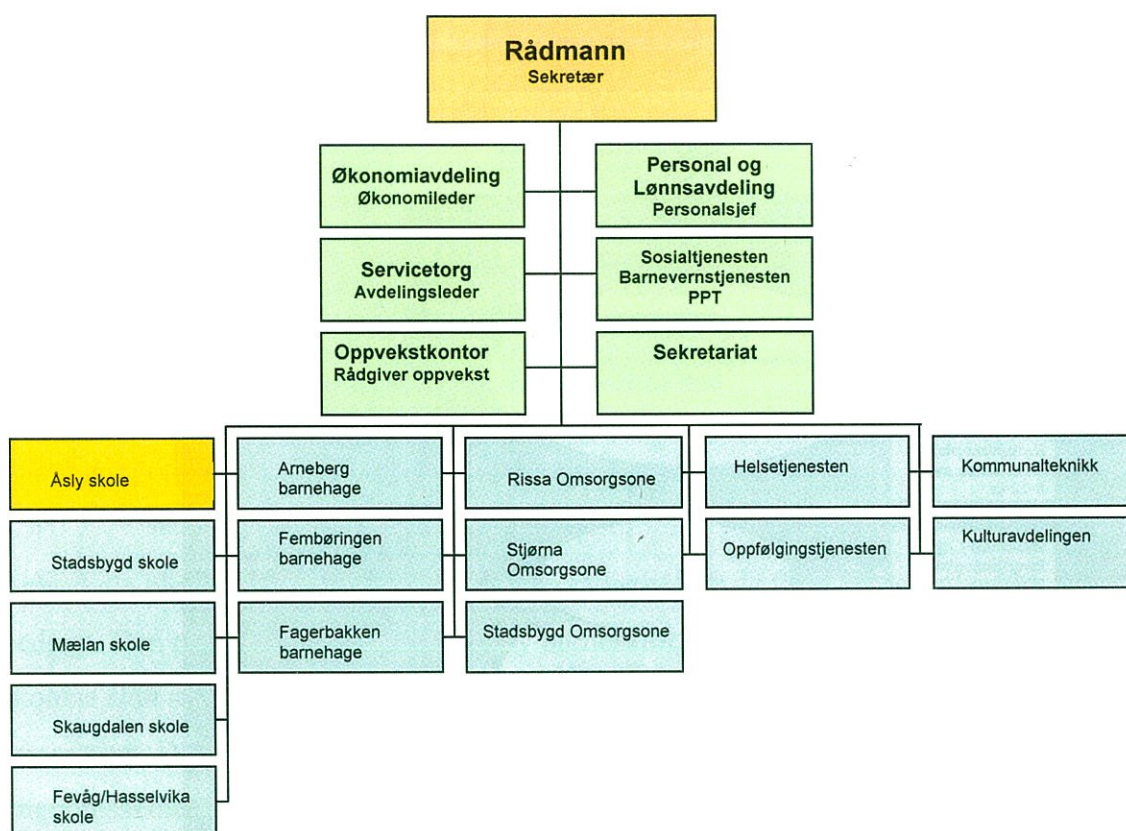
2 Beskrivelse av kommune og skolesystem på nasjonalt og lokalt plan

2.1 Rissa kommune – kort presentasjon av kommune, styringsparametere og Åsly skole

I min oppgave skal jeg behandle data knyttet til strategiske og organisatoriske forhold. Dette fordrer at jeg gir leseren en kort presentasjon av Rissa kommune, de styringsparametrene som ligger til grunn i den administrative organiseringen og en kort presentasjon av Åsly skole,

Rissa kommune er en middels stor kommune med ca 6500 innbyggere. I den administrative organisasjonen er det ca 670 medarbeidere og 430 årsverk. Store deler av

kommunal sektor har beveget seg fra å ha en hierarkisk tre eller firenivå modell til å implementere en tonivåmodell. Rissa kommune gjorde dette i 2001. Av argumenter som er brukt i tilknytning til dette er å gjøre veien kort fra politiske beslutninger og ned til det "omsettende" nivå. Dette har medført at kommunene har stått igjen med såkalte *resultatenheter*, som er selvforvaltende med relativt stor makt. Økt delegeringen fra politisk nivå via Rådmannen og ned til resultatenhetslederne er nødvendigvis blitt en konsekvens. Rissa kommunes organisasjon fremkommer nedenfor:



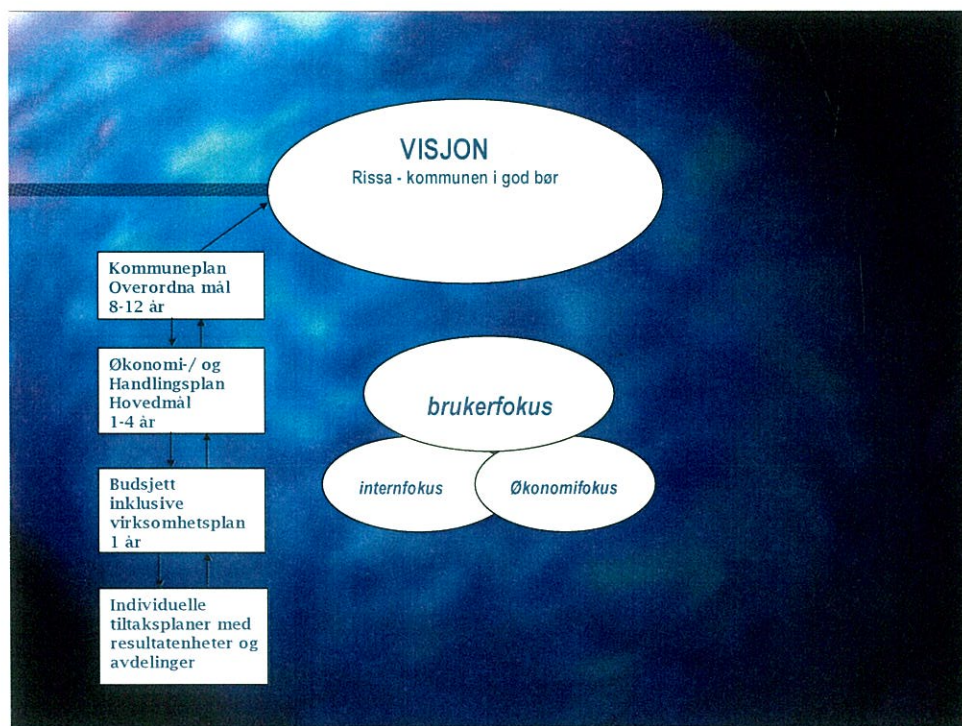
Figur 1: Dagens organisasjonsstruktur i Rissa kommune

Som det fremgår av organisasjonstablået er det en direkte linje mellom rådmannen og den enkelte resultatenhet, herunder Åsly skole. Stabsavdelingene (grønt) skal fungere som en stab/støtte funksjon der oppdrag er klargjort gjennom et ansvarsfordelingsreglement. I relasjon til skolene har derfor funksjonen rådgiver oppvekst et koordineringsansvar på vegne av rådmannen der skoleutvikling er en del av oppdraget.

I lys av dette åpner en slik organisasjonsstruktur for en relativt stor frihet for den enkelte resultatenhet til å organisere egen virksomhet. Sees dette i lys av de muligheter Åsly skole har til legge premissene for å videreutvikle sin skole som en lærende organisasjon

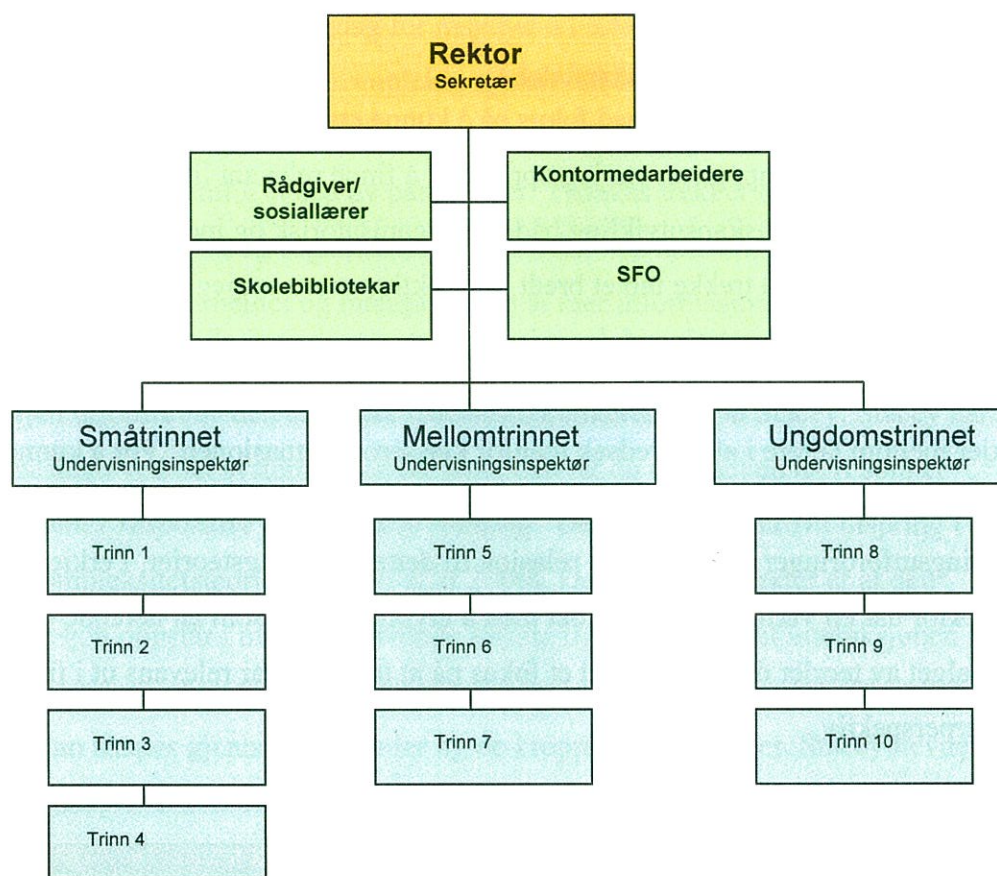
vil en slik modell gi relativt vide fullmakter til å ivareta skolens egenart og handlingsrommet ligger derfor i stor grad der. Av faktorer som selvsagt er noe begrensende er de økonomisk rammer Åsly skole har og politiske beslutninger knyttet til infrastruktur.

I tillegg til en stor grad av organisatorisk frihet til å utvikle Åsly skole er også praksisen knyttet til de andre styringsparameterne lagt til rette for dette gjennom strategiprosessen og tilhørende plandokumenter. Nedenfor vises skjematisk hvordan Rissa kommune organiserer dette.



Figur 2: Skjematisk fremstilling av strategiprosessen i Rissa kommune (Rissa kommune 2007 Økonomi og handlingsplan 2007-2011)

Denne figuren viser linken mellom de ulike strategiske styringsdokumenter som benyttes i Rissa kommune. De årlige budsjett og virksomhetsplaner er lokale planer på enhetsnivå der da Åsly skole utvikler sin egen plan. Åsly skole rapporterer hvert tertial på de vedtatte fokusområdene, herunder utviklingsrelaterte forhold. I tillegg rapporterer Åsly skole, gjennom sin årsmelding, på graden av måloppnåelse i sin virksomhetsplan. Før jeg forlater dette punktet viser jeg Åsly skoles organisering:



Figur 3: Dagens organisasjonsstruktur på Åsly skole

Åsly skole ble etablert på det nåværende området i 1958 da fire grendeskoler ble nedlagt. Den nye skolen fikk navnet Åsly barneskole og Åsly ungdomsskole. I 1995 ble skolene slått sammen og fikk navnet Åsly skole. Skolen har gjennomgått flere byggetrinn. Det siste kom i 1997 med tilbygget som skulle romme seksåringene. Åsly ungdomsskole fikk fra starten av også elever fra Stadsbygd og Sørfjorden. Mælan skole i Sørfjorden fikk på slutten av 1960-tallet egne ungdomsskoleklasser, og fra midten av 1970 tallet fikk Stadsbygd skole det samme. Elever fra Fevåg/Hasselvika- og Skaugdalen skoler kommer til Åsly når de skal begynne på ungdomstrinnet. Åsly skole er en 1-10 skole. Med sine 440 elever, er den nest største skolen på landsbygda i Sør-Trøndelag. Åsly skole har pr dd 64 medarbeidere, hvorav 45 av disse er lærere.

3 Teoretisk plattform

3.1 Kort presentasjon av teorikapitlet

Når jeg gikk inn i teorifeltet med fokus på å kunne etablere en ramme for min problemstilling og oppgave, var jeg opptatt av å finne relevant litteratur som behandlet både læring og kunnskapsutvikling både på organisatorisk og individuelt nivå. For meg har det vært viktig å trekke inn et bredt perspektiv, etter som jeg betrakter min problemstilling som relativt vid der spissingen av oppgaven i all vesentlighet knyttes til at jeg skal inn i en konkret organisasjon, nemlig Åsly skole, der fokus er den læring som skjer mellom lærere i all hovedsak utenfor klasseromssituasjonen. For å kunne behandle dette har jeg derfor valgt å trekke inn teorier knyttet til kunnskapsutvikling, styringsutfordringer og barrierer i relasjon til dette og læringsteorier. I erkjennelsen av at rektor har en viktig rolle i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon er valget av teorier også gjort med et fokus på at teoriene har relevans ut i fra et lederperspektiv.

Teorikapitlet har følgende innhold:

Kapittel	Teori
3.2	Bredden i synet på kunnskapsutvikling og læring
3.3	Kunnskap som begrep i relasjon til utvikling
3.4.2	Læringsteorimodell – Peter M Senge
3.4.3	Å gjøre taus kunnskap eksplisitt i organisasjoner - Nonaka og Takeuchi
3.4.4	Organisasjonskunnskapsspiral - Nonaka
3.4.5	Adventure-based experiential learning model – Anthony Richards
3.5	Kunnskapsressurser og styringsutfordringer – Nordhaug
3.6	Barrierer mot kunnskapsutvikling – Von Krogh et al.

Tabell 1: Oversikt over innholdet i teorikapitlet

Før jeg går inn i valgte teorier ser jeg det som nødvendig å fokusere på bredden i synet på kunnskapsutvikling og læring, samt kunnskap som begrep i relasjon til utvikling.

3.2 Bredden i synet på kunnskapsutvikling og læring

Å sette vitenskapsteoretiske ståsteder i bås er problematisk. Som innen mange andre ulike vitenskapelige fagområder er de teoretiske tilnærmingene til læring og kunnskapsutvikling preget av et bredt spekter av oppfatninger og ståsteder. Klassiske modeller og teorier, som eksempelvis Peter Senges, Ikujiro Nonakas og H. Takeuchis teoretiske tilnærminger, som jeg kommer tilbake til senere i teorikapitlet, er blitt utfordret av radikale syn innen kunnskapsutvikling og læring. En av disse er Haridimos Tsoukas. Tsoukas, som var en gresk filosof, problematiserte videre forholdet mellom

informasjon og kunnskap som grunnlag for rasjonelle beslutninger. Tsoukas oppfatter kunnskap og kunnskapsdeling som komplekse systemer både på individuelt og kollektivt nivå. Forholdet mellom informasjon og kunnskap som grunnlag for rasjonalitet inneholder nemlig et sett av paradokser. Tsoukas trekker blant annet frem at vi tror verden kun kan ledes og organiseres rasjonelt når den nødvendige informasjon om den er samlet inn, bearbeidet og manipulert og at mer informasjon neppe gir mer kunnskap. Han opprettholder imidlertid et systemteoretisk perspektiv på to nivå. Dette synet blir igjen utfordret av den engelske ledelsesteoretikeren Ralph Stacey. Stacey har stilt spørsmålsteget ved det systemteoretiske perspektivet og utviklet en teori som er benevnt ”*Complex responsive processes of relating*” Denne teorien har sitt utspring i den såkalte kompleksitetsteorien (Stacey et.al 2000). Det Stacey forfekter er at den sosiale interaksjon oppstår i meget varierende former og mønstre og at interaksjonen er selve mediet som kunnskap finnes i. Og kunnskapen, sett med Staceys perspektiv, er den mening som skapes gjennom symboler og de kroppslige relasjoner. Stacey hevder derfor at kunnskap er et fenomen som ikke lar seg måle, dele eller lede. Den skapes og gjenskapes i og med handling i kommunikasjonsprosessen og i nuet.

Stacey tar også et oppgjør med systemtenkningen innenfor den tradisjonelle organisasjonsforståelsen. Han bryter med forståelsen om at individ, gruppe og organisasjon er hierarkiske systemer som det er mulig å organisere. Ikke bare oppstår sosiale relasjoner av seg selv, men helheten og organiseringen av dette er umulig å forutse og sette i system, mener Stacey. Dette i motsetning til selvorganisering innen systemisk tenkning der dynamiske prosesser bidrar til å skape en helhet. Det Tsoukas og Stacey gjør er å sette spørsmålsteget ved at det i det hele tatt er mulig med et systemisk fokus for å fremme læring i organisasjoner. Kompleksitetsteorien sier at dette er problematisk. Bredden i de teoretiske modellene og ståstedene omkring informasjon og kunnskap har imidlertid det felles at prosesser, der mennesker møtes, skaper utvikling og læring. Skal dette skje må bevissthet i organisasjonen knyttet til ledelse, struktur, relasjonsbygging osv være en del av plattformen. Til tross for at kompleksitetsteorien utfordrer muligheten for styring og ledelse av rasjonelle prosesser, er min overbevisning at relasjoner mellom individ i ulike sammenhenger i stor grad kan påvirkes av et sett av faktorer. Et systemisk syn, som eksempelvis Peter Senge, Ikujiro Nonaka og H. Takeuchi står for, problematiser også læring og kunnskapsutvikling ved å vise til barrierer, forutsetninger og rammebetingelser. Mitt ståsted innenfor disse teoretiske

grunnsynene sammenfaller med komplementariteten mellom et systemisk og et prosessuelt syn, eksempelvis at læring kan påvirkes av individer, grupper og organisasjoner gjennom etablerte relasjoner og systemer.

3.3 Kunnskap som begrep relatert til utvikling i organisasjoner

Å se synergieffektene mellom kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling, læring og utvikling i organisasjoner handler om å prøve å forstå kunnskapens natur, hvordan den oppstår, hvordan den lagres, hvordan den deles, og hvordan den utnyttes. Dette finnes det mange ulike ståsteder og tilnærminger til. Feltet er komplekst, og flere faktorer på strategisk, organisatorisk og individuelt nivå er viktige i forhold til kunnskapsbegrepet. Vitenskapsfilosofen Polanyis (1962) viser i sin bok "Personal Knowledge" til Platons opprinnelige definisjon av kunnskap som "*justified true belief*". En tilnærming som Nonaka hevder er for smal, ved å påpeke at sannferdigheten til kunnskapen også må kobles til individet ved at det også handler om individets personlige oppfatninger (Nonaka 1994). Aristoteles hadde tilsvarende tilnærming når han sa at "kunnskap er det at vi vet noe, og at det vi vet er sant" (Nordhaug 2002:200). I dag hevder mange at også dette blir en for snever tilnærming. Å koble sannhet med kunnskap betyr at vi i stor grad utelater nye forklaringer og løsninger.

Sammenhengen mellom kunnskap og kompetanse bidrar også noe i forhold til å få på plass kunnskapsbegrepet. Petter Gottschalk betrakter kompetansebegrepet som en sum av kunnskaper, evner og ferdigheter (Gottschalk 2004:198). I dette ligger det et fokus der kunnskap fremstår som et substantiv, det vil si at kunnskap er noe en har eller ikke har. I motsetning til kompetanse som verb, der kunnskap blir kompetanse først når en *utøver* kunnskapen.

Newell har valgt å problematisere kunnskap og kompetansebegrepet gjennom to ulike perspektiver, nemlig det strukturelle perspektiv og det prosessuelle perspektivet (Newell et.al 2002). I det strukturelle perspektivet, som fremstilles som en kognitiv tilnærming til begrepet, fremstår kunnskap og kompetanse som noe kvantifiserbart og kodifiserbart som kan gjøre eksplisitt. I det prosessuelle perspektivet fremheves det relasjonelle, der det fremstår som en utfordring å gjøre kunnskap eksplisitt. Den er kontekstuell, knyttet til det enkelte individ og kan i gitte sammenhenger gjøres eksplisitt ved hjelp av prosesser som bygger opp om dette. Å behandle kunnskap og kunnskapsutvikling

relatert til et lærings- og utviklingsperspektiv, krever en tilnærming til læring i organisasjoner.

3.4 En teoretisk tilnærming til læring og lærende organisasjoner

3.4.1 Kort introduksjon

Å kunne skape evne og vilje for endringer i en organisasjon er drivkraften i mange organisasjoner. Parallelt med at stadig nye tilnærminger til hvordan læring skjer mellom mennesker og i organisasjoner, er det i de fleste bedrifter visjoner om at strategiarbeidet skal ha et fokus på læring. Eksistensberettigelsen er ofte nært knyttet til endringskapasiteten ved at man gjennom denne kan tilpasse seg store endringer i rammebetingelsene. Da er læring sentralt. Innenfor det teoretiske fagfeltet florerer det av tilnærminger til begrepet læring og det å strebe mot å bli en lærende organisasjon. Spennvidden går fra de tradisjonelle tilnærmingene fra systemisk tekning der kunnskap overføres fra et individ til et annet gjennom presentasjon, fortellinger og praksis til den andre teoretiske dimensjon der læring er noe uforutsigbart, fullt av paradokser og ikke mulig å tilnærmes seg systemisk.

I denne oppgaven vil jeg, i relasjon til min problemstilling, ta utgangspunkt i de definisjoner som har vært sentrale i vår masterstudie og i tillegg vil jeg komplettere dette med de tilnærminger til begrepet læring og lærende organisasjoner som fremkommer i sentrale grunnlagsdokumenter innen de senere års skoleutviklingsprosesser.

Peter M Senge har hatt en sentral plass i innenfor det læringsteoretiske vitenskapsfeltet. I 1990 skrev han boken *The fifth Discipline* (Senge 1990) der han definerte lærende organisasjoner som følger:

Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspirations is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge 1990:3).

Her vektlegger han blant annet læring i felleskap og stimulering til å tenke nytt. Den positive felleskapstanken skal holde makt og konflikter utenfor. Som sentrale elementer for en organisasjons evne til å skape læring tar Senge fram 5 såkalte disipliner. Disse er: *Systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring*. Jeg vil i punkt 3.4.2 fokusere på Senges tilnærming til læring ved å gå inn i de respektive disipliner.

I all vesentlig grad bygger det meste av grunnlagsdokumentene til de skoleutviklingsprosesser som gjennomføres i dag på noe av de samme perspektiver på læring som Senge representerer. I Kompetanseberetningen for Norge 2005 defineres en lærende organisasjon som;

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

Igjen en prosessuell tilnærming til å skape en lærende organisasjon både for å håndtere hverdagen og tillegg utvikle organisasjonen gjennom å etablere ny praksis. Det kollektive aspektet er sentralt innen feltet og dette gjennomsyrrer de utviklingsprosesser som de senere år er introdusert i norsk skole. Det er imidlertid nødvendig å gå inn i det teoretiske landskapet omkring læring i organisasjoner der utvikling er drivkraften. Med dette utgangspunkt er det derfor sentralt å ha et fokus på det læringsteoretiske feltet.

3.4.2 Læringsteorimodell – Peter M Senge

3.4.2.1 Senges fokus og relevans i forhold til problemstillingen

Peter M Senge, som beskrev seg selv som en ”idealistisk pragmatiker” var utdannet ingeniør og tok senere doktorgraden i ledelse. Hans systemteoretiske innfallsvinkel på organisatorisk læring står sterkt i flere læringsteoretiske miljø. Det er flere grunner til at Senge utgjør en viktig del av teorigrunnet. For det første kobler Senge sammenhengen mellom organisatorisk læring og ledelse av utviklingsprosesser. For det andre tilnærmer Senge seg læring både på individnivå og organisatorisk nivå gjennom sine 5 disipliner. Og sist, men ikke minst, er Senges tilnærming prosessorientert. Fokuset på endringskapasitet i organisasjoner er sentral. De endringer som skolesektoren står overfor i disse dager må kunne sies å bære stort preg av behov for endrings og utviklingskapasitet.

De fem disiplinene er: systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. De tre første disiplinene er i all hovedsak innrettet mot individnivået og de to siste er på gruppenivå. Senge legger mest vekt det systemiske i sin tilnærming til organisatorisk læring. Han fokuserer på helhetstenkning både internt i organisasjonen og overfor omgivelsene Enkle ”årsak-virknings” sammenhenger faller bort til fordel for helhet og kompleksitet.

3.4.2.2 Systemteknik

Systemtenkningen står for Senge som den ”femte disiplin”. Begrepet disiplin betrakter han som en utviklingsvei der individet og organisasjonen kan tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse (Senge 1990:12) Alle mennesker har ikke det samme potensialet, men alle kan utvikle ferdigheter gjennom praksis. Systemtenkningens viktige rolle som ”den femte disiplin” er at denne skal knytte sammen de øvrige disipliner til en enhet av teori og praksis. I dette er individet bare en brikke i et stort nettverk eller system. Utfordringen Senge påpeker er at sammenhengene ikke er enkel å forstå, verken i forhold til hvordan det kan påvirkes eller hvordan sammenhengene er. Systemtenkningen skal bidra til å skape synergieffekter og utvikling.

3.4.2.3 Personlig mestring

Senge betrakter personlig mestring som det ”åndelige fundament” i en lærende organisasjon (Senge 1990:13) Individets streben etter å søke utvikling er tett koblet sammen med mestringsfølelsen. Personlig mestring handler om at individet kontinuerlig klarlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. En høy grad av mestringsfølelse vil gi grobunn til å holde fokus å vite hvor man er og hvor man skal. Energien blir frigjort til utvikling. En høy grad av personlig mestring vil naturlig nok ha ringvirkninger for organisasjonen. Dette er Senge veldig opptatt av. Det skal være trygt for medarbeidere til å skape sine visjoner å at disse realiseres i utviklingen av organisasjoner, men som Senge påpeker, på individenes premisser og ikke ved tvang.

3.4.2.4 Mentale modeller

Det er nærliggende å tenke at når et individ tilegner seg ny kunnskap handler det om å sette denne kunnskapen inn i sin egen referanseramme. Senge uttrykker den utfordringen dette innebærer for læring. Gode strategier blir ikke til praktisk handling fordi de ikke utfordres. De nærmest tvinges inn i etablerte mentale modeller. Senge hevder sågar at tregheten ved dypt begravde mentale modeller kan overvinne selv den beste systeminnsikt. Dette finner vi igjen i Chris Argyris og Donald Schøns enkelt- og dobbelkretsmodell, der de påpeker at læring handler om å *utfordre* det etablerte, eller med andre ord de mentale modeller, i den hensikt å skape ny kunnskap (Morgan 1998). Mentale modeller er som alle andre modeller en forenkling av virkeligheten. En virkelighet som kan være så kompleks at den ikke lar seg definere. Spørsmålet er da hvordan mentale modeller kan fremme læring fremfor å hemme læring. Senge

understreker betydningen for å skape evne og vilje i organisasjonen for å løse opp inngrodde oppfatninger. Det å skape trygghet for å utfordre det etablerte løser opp og fremmer læring.

3.4.2.5 Felles visjon

Senge betrakter den felles visjonen som et kollektivt samlende fokus (Senge 1990:206) Det skaper en felles aspirasjon, felles omsorg og bidrar til å trekke organisasjonen i samme retning. I et læringsperspektiv skaper visjonen et felleskap der det enkelte individ ønsker å lære for sammen å realisere målet eller visjonen. Senge påpeker viktigheten av hvordan den felles visjonen utvikles. Det lykkes sjelden å påtvinge organisasjoner en visjon. Genereres den ikke på grasrota og vokser ut av den så blir eierskapet og effekten begrenset. Det er her nærliggende å trekke sammenlikning til strategiutviklingen der den gamle planstrategien, med "top – down" fokus i større grad erstattes med strategiutvikling som genereres fra grasrota i organisasjonen. Forenes personlige visjoner med felles visjoner i et utviklingsperspektiv, skaper det grunnlag for læring og utvikling.

3.4.2.6 Gruppelæring

Senges siste disiplin er gruppelæring og han bruker jazzmusikkerne som et bilde på dette. Gruppelæringen har nemlig i seg tre kritiske dimensjoner (Senge 1990:236). Den første handler om evnen til å håndtere komplekse spørsmål der motkreftene i gruppene må ryddes av veien for å utløse gruppelæring. Bevissthet rundt det og en vilje til å hindre dette er sentral. Den andre handler om en innovativ og koordinert samhandling der spontanitet og koordinasjon henger sammen. Å utløse dette handler om kjennskap til hverandre og en evne og vilje til samhandling. Det er her nærliggende å trekke sammenlikninger med Nils Arne Eggens "godfotteori" hvor det kollektive samhandlingsmønsteret er skapt av en felles visjon. Den tredje dimensjonen er knyttet til samhandling og relasjon mellom grupper. I en organisasjon, som i de fleste tilfeller er organisert i mindre enheter/grupper, må synergieffektene mellom disse utvikles.

3.4.2.7 Senge og refleksjon i relasjon til skole

I pkt 1.5 gjorde jeg meg noen betraktninger om skolens egenart knyttet til min problemstilling. Her trakk jeg frem det jeg betrakter som noe særegent med skolen som system, nemlig den relativt store graden av frihet og individualisme som ligger i læreryrket styrt gjennom arbeidstidsbestemmelser. Ser jeg dette opp mot Senges

læringsteorimodell er det nærliggende å undersøke hvordan dette påvirker skolens muligheter for systemtenkning og det å kunne få frem kollektive prosesser som fremmer læring i skolen. Det kan være slik at individualismen bidrar til å undergrave skolens evne til å løse ut synergieffekter, gjennom det som Senge understreker viktigheten av, nemlig systemets evne til å forene kollektive effekter gjennom felles visjoner, mentale modeller og innovative prosesser i fellesskapet.

3.4.3 Å gjøre taus kunnskap eksplisitt i organisasjoner - Nonaka og Takeuchi

3.4.3.1 SEKI-modellen

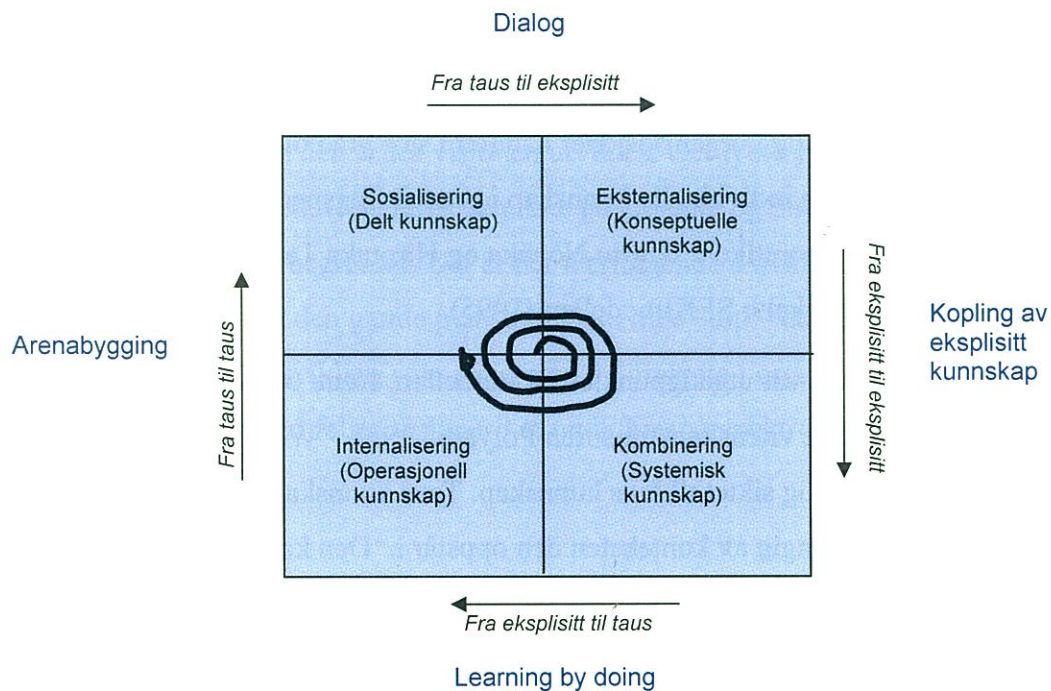
Å bygge opp omkring læring i organisasjoner handler i stor grad om å nyttiggjøre seg den organisatoriske og den individuelle kunnskap i et utviklingsperspektiv. I 1995 presenterte to kunnskapsteoretikere Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi sin modell for kunnskapsutvikling den såkalte SEKI-modellen (1995).

Begrepet "taus kunnskap" var utgangspunktet for modellen. Dette begrepet ble tidlig presentert av den ungarske vitenskapsfilosofen Polyani i 1958. "We know more than we can tell", hevdet Polyani, og siktet til taus kunnskap. Taus kunnskap kobles til det enkelte individ og er avhengig av konteksten den oppstår i. Den kan da vanskelig kodifiseres og dermed kommuniseres (Nonaka & Takeuchi 1995:59). Nonaka bygger videre på Polyanis skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Han hevder at kunnskap kan være en konstruksjon av virkeligheten og at prosessen involverer følelser og oppfatninger vi ikke er bevisstgjort.

"Thus information is the flow of messages, while knowledge is created by that very flow of information, anchored in the beliefs and commitment of its holder" (Nonaka 1994).

Sentralt i denne modellen var utgangspunktet om at all taus kunnskap kunne gjøres tilgjengelig gjennom prosessuelle grep. Mens eksplisitt kunnskap har i sin egenart at den i all hovedsak kan innhentes, kodifiseres, kvantifiseres, lagres og gjøres tilgjengelig, er utfordringene en langt annen med taus kunnskap.. "SEKI-modellen" beskriver nettopp hvordan taus kunnskap kan gjøres eksplisitt og motsatt gjennom arenabygging, dialog, kobling og "learning by doing" (Nonaka og Takeuchi:1995). En spiral ble symbolet mellom faktorene sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering. En spiral som skulle uttrykke at vi ikke går i ring, men at vi gjennom å veksle mellom faktorene kan ha en selvgenererende effekt mellom taus og eksplisitt kunnskap der erfaring tilegnes og derigjennom utvikler kunnskapen..

SEKI- modellen



Figur 4: SEKImodell (Nonaka og Takehuchi 1995:75)

Sosialisering handler om å dele erfaringer uten å bruke ord, men ved hjelp av samhandling, observasjon og imitering. Dette foregår eksempelvis i et mester – lærling forhold. Nonaka trekker også frem som eksempel japanske "brainstorming camps", der man ikke bare utveksler kreative ideer, men legger til rette for tillitskapende samvær.

Eksternalisering handler om en prosess der taus kunnskap gjennom dialog og kollektiv refleksjon artikuleres, gjerne i form av metaforer, analogier, hypoteser og modeller (Nonaka 1995:64). På denne måten kan man assosiere eller resonnerer seg frem til nye sammenhenger, enten de har preg av likheter eller ulikheter. Nonaka mener eksternalisering er nøkkelen til kunnskaping, og fremhever metaforer som en viktig kommunikasjonsmekanisme. I denne prosessen gjør man kunnskapen eksplisitt, og den kan derfor betegnes som informasjon.

Kombinering handler om å systematisere informasjonen ved å sortere, tilføye, kombinere og kategorisere i for eksempel dokumenter, møter eller datanettverk. Det krever kommunikasjon, spredning og systematisering

Internalisering henger sammen med "learning by doing", der erfaringer fra sosialisering, eksternalisering og kombinering internaliseres i personenes tause kunnskap. Den blir gjort til en del av en selv gjennom erfaring. I denne prosessen skjer det med andre ord en individuell transformering og rekonstruksjon. Kunnskapen er "kroppsliggjort" og dermed operasjonalisert.

Skal en organisasjon klare å skape ny kunnskap er det viktig at enkeltindividers tause kunnskap kan frigjøres og dermed kan bli en del av andre medarbeideres kunnskap. Ny tause kunnskap må derfor medføre ny sosialisering. Nonaka kaller dette kunnskapsspiralen, fordi det ikke er snakk om en sirkelbevegelse, men stadig progresjon både for enkeltindivider og organisasjonen som helhet. Organisasjonen utvikler sin egen tause kunnskap gjennom mellommenneskelig aktivitet. Samtidig kommer den individuelle kunnskapen fellesskapet til nytte. Kunnskapsspiralen forutsetter altså både dialog og handling, og den inkluderer både individuell og kollektiv kunnskap.

Nonaka blir kritisert av den greske filosof Haridimos Tsoukas som hevder blant annet at all tause kunnskap ikke kan gjøres eksplisitt (Jensen, Mønsted og Fejfer Olsen 2004:56). Han støttes av den engelske organisasjonsteoretikeren Stephen Gourlay, som mener SEKI-modellen er mangelfullt empirisk dokumentert og at den ikke ser distinksjonene innenfor tause kunnskap (Jensen, Mønsted og Fejfer Olsen 2004:43) Gourlay eksemplifiserer dette både via tause kunnskap, som ennå ikke er formulert i ord, eksempelvis håndtverksmessige ferdigheter, og tause kunnskap som lyd, lukt og kunnskap som er internalisert i praksis og regler.

Når jeg kobler SEKI-modellen opp mot skolesystemet mener jeg det er relevant å fokusere på i hvilken grad skolens egenart med hensyn til lærernes evne, vilje og muligheter til å operasjonalisere kunnskap gjennom arenabygging og dialog i rimelig grad er tilstede. Rammene for arbeidet i skolen er forholdsvis trange både kompetansemessig, tidsmessig, ressursmessig og rommessig. Lærerne har liten tid til refleksjon og ettertanke (Tiller 1997:13). I SEKI-modellen betraktes dette som en forutsetning for å gjøre tause kunnskap i organisasjoner eksplisitt

3.4.4 Organisasjonskunnskapsspiral - Nonaka

3.4.4.1 Fem grunnleggende vilkår for læring

I tilnærming til kunnskapsutvikling og læring bruker Nonaka begrepet kunnskapsutviklende organisasjoner (Nonaka og Takeuchi:1995). Han peker på fem grunnleggende vilkår for læring. I relasjon til min problemstilling og fokus mener jeg dette sentrale begreper å trekke inn.

Disse er

- ✚ Intensjon
- ✚ Kaos/forandring
- ✚ Autonomi
- ✚ Redundans
- ✚ Nødvendig variasjon

Intensjon handler om en organisasjons streben etter å lykkes gjennom felles målsettinger som genererer fokus og krefter mot samme mål

Kaos og forandring kan utløse kreativitet slik at kunnskapsutviklingsprosesser startes og holdes i gang gjennom det etablerte kaos. Ser vi dette i relasjon til intensjonen i forrige punkt er det nærliggende å tenke at skal en kaotisk situasjon generere kunnskapsutvikling, må en viss grad av fokus mot felles mål ligge i bunn uten at dette igjen skaper for stor konformitet

Autonomi står litt i kontrast til regelstyring, som ofte finnes i byråkratiske organisasjoner. Autonomi innebærer en stor grad av beslutningsmyndighet der frihet til strategiske valg kan ligge i bunnen. Graden av autonomitet er også et interessant poeng der autonomiteten på den ene side kun er forbeholdt ledelsen eller på den andre siden at den gjennomsyrrer organisasjonskulturen ned til grasrotnivå.

Redundans betyr i denne kontekst en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom organisasjonsmedlemmene. Dette bygger opp omkring kunnskapsoverføring mellom grupper og individer og vil kunne skape synergieffekter

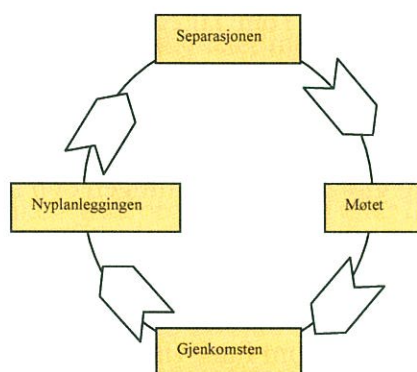
Nødvendig variasjon er også ihht Nonaka et vilkår for kunnskapsutvikling. Bredden i utfordringer og utøvelse skaper et bredere grunnlag for utvikling.

Nonakas fem grunnleggende vilkår for læring har i seg elementer som kan sies å være aktuelle for enhver organisasjon. Når jeg har valgt å trekke disse inn i min oppgave er det fordi jeg ser disse vilkårene som veldig interessant i koblingen mellom min problemstilling og skolens egenart. Vilkår som autonomi sett i lys av lærerens relative selvstendige rolle er et interessant perspektiv. En skole, som kanskje av lærerne selv oppfattes som rutinepreget, kan kanskje utfordre vilkåret om nødvendig variasjon. Organiseringen av Åsly skole i trinn kan kanskje belyse interessante forhold knyttet til redundans.

3.4.5 Adventure-based experiential learning model – Anthony Richards

3.4.5.1 Modellbeskrivelse

Å utvikle kunnskap kan nært kobles til det å lære av erfaringer. Et begrep som "livslang læring" er musikk i mange ledere og medarbeideres ører. Det handler om å utvikle og ta vare på den kunnskap som erfaringer bringer med seg. Anthony Richards (1992) har utviklet en modell som han kaller "adventure-based experiential learning modell" (Tom Tiller 1999:26) Her identifiserer han 4 faser som er som danner grunnlaget for erfaringslæring og dermed kunnskapsutvikling.



Figur 5: En erfaringslæringsmodell (Tom Tiller 1999: 26)

For å forstå modellen er det viktig at den festes både ut i fra et individuelt og et organisatorisk ståsted. De utfordringer og muligheter som ligger i modellen kan nemlig betraktes på to nivå.

Modellen beskriver først at man bryter opp fra det som er kjent og nært, nemlig *separasjonen*. På individnivå skal det mot til å forlate det trygge. Fra et organisatorisk synspunkt vil det være faktorer som fremmer eller hemmer medarbeideres evne og vilje til å bevege seg ut i det utrygge. Dette kommer jeg mer inn på i pkt ...

Etter separasjonen møter man de nye ideene og målene, den såkalte "encounterfasen". I *møtet* oppnås spenninger og individet blir konfrontert med ny kunnskap. Fasen består av de utfordringene som ligger i å løse de nye problemene i rammen av usikkerhet knyttet til løsninger.

For å høste nytte av denne må man "dra hjem". *Gjenkomsten* innebærer også en individuell og en organisatorisk tilnærming. På individnivå kan gjenkomsten forstås som den nye refleksjonen og erfaringen som skal utfordre den kunnskapen individet hadde før møtet med det nye. Dette har et sett av utfordringer og muligheter i seg. På organisatorisk nivå kan gjenkomsten betraktes som individets deling av erfaringer sammen med andre medarbeidere i organisasjonen. Et sett med utfordringer og muligheter her også.

For å sette denne ut i livet må det *nyplanlegges* og tas i bruk.

I sin presentasjon av denne modellen kobler Tom Tiller denne opp mot skolens egenart og det ubrukte potensialet skolen besitter gjennom at kunnskap og erfaring i for liten grad deles. Modellen har i seg faktorer både på organisatorisk nivå og individnivå. Å koble egenarten i skolen, de funn jeg gjør i datainnsamlingen opp mot modellen, mener jeg kan bidra til å belyse min problemstilling. Er det slik at hovedfokus for lærerne vil være at de erfaringer de gjør seg i klasseromssituasjon kun blir en individuell erfaring som ikke kommer kollektivet til nytte? Dersom funn viser at Åsly skole i liten grad utnytter den kollektive kunnskapen og erfaringen som lærerne besitter, er det da organisatoriske eller individuelle barrierer som trer inn? Er den tradisjonelle læreren trent til å gå hele sirkelen rundt i sin tradisjonelle pedagogiske ramme? Dette er spørsmål jeg finner relevant i tilknytning til min problemstilling

3.5 Kunnskapsressurser og styringsutfordringer – Nordhaug

3.5.1 6 problemområder

Gjennom sine styringsutfordringer legger Nordhaug (2002) vekt på at kunnskap ikke uten videre kommer kollektivet til nytte. Han trekker inn faktorer både på organisatorisk og individnivå som utfordrer enhver organisasjon som vil nyttiggjøre seg iboende

kunnskap. Når jeg har valgt å trekke Nordhaugs styringsutfordringer inn i oppgaven er det fordi jeg har en oppfatning av at skolens egenart har i seg elementer som både kan virke fremmende og hemmende i forhold til å nyttiggjøre seg kunnskapen som finnes i skolen. En lærer i klasseromssituasjonen kan kanskje oppleve av denne arenaen fremmer gode prosesser som frigjør kunnskap. I kollektivet kan imidlertid andre barrierer hindre dette gjennom noen av de egenartene med skolen jeg tidligere har nevnt i oppgaven.

Nordhaug (2002:80-92) omhandler noen grunnleggende styrings- og ledelsesdilemmaer knyttet til håndtering av kompetanseressurser i arbeidslivet. De aller fleste av disse er høyst relevant for skolesektoren. Å lede kompetansebedrifter der frigjøring av kunnskap og kompetanse er sentral, utfordrer enhver organisasjon. Skolen, som har som hovedmål å formidle kunnskap til elever, må da ha fokus på dette for å lykkes. I relasjon til problemstillingen og relevansen til skolen har jeg valgt å berøre seks av disse. Dilemmaene jeg har valgt, eller problemene som også Nordhaug beskriver det som, er knyttet til de jeg anser er de mest relevante i relasjon til skolen som arena.

Nordhaug fremhever at mens fysiske og finansielle ressurser i utstrakt grad eies av bedriften er ikke dette i samme grad tilfelle for kompetanseressursene. Arbeidstakerne bærer selv sine kunnskaper og ferdigheter med seg og kan langt på vei velge i hvilken grad og på hvilken måte de ønsker å benytte kunnskapen og kompetansen i sin organisasjon. I tillegg til dette er det organisatoriske og individuelle barrierer som er med på å påvirke i hvilken grad organisasjonen eller den enkelte lykkes med å frigjøre kunnskap og kompetanse. Ett av de problemene Nordhaug nevner er *transformasjonsproblemet*. I en organisasjon er det nær sammenheng mellom den individuelle og den kollektive kunnskapen. Skal en organisasjon lykkes med å frigjøre den individuelle kunnskapen til nytte for kollektivet handler det om mange forhold. Nordhaug beskriver konflikter mellom ansatte og ledelse som et transformasjonsproblem. En annen faktor i dette er hvorvidt medarbeiderne finner det interessant eller rett og slett nødvendig å bidra til kollektivet med sin kunnskap og kompetanse eller om det oppfattes slik at det ikke etterspørres.

Går vi inn i kvaliteten på den kunnskap og kompetanse som den enkelte tilegner seg gjennom egen praksis og/eller etter og videreutdanning, trekker Nordhaug fram *konsumproblemet*. I dette ligger det at utdanning i mange organisasjoner i stor grad blir mer et konsum enn at det får praktisk anvendelse i organisasjonen. Selv om mange

organisasjoner er bevisst på at kunnskapsutvikling gjennom kurs/konferanser er viktig, er det en stor utfordring for mange å få en rasjonell utnyttelse av den kunnskapen tilbake til egen organisasjon.

Når det gjelder en organisasjons *treghetsproblem*, vektlegger Nordhaug det faktum at å øke kunnskapen knyttet til endringsevne og toleranse for usikkerhet har vært forbeholdt ledernivå. Konsekvens er at ansatte på lavere nivå ikke har hatt tilstrekkelig endringsevne og kanskje dermed vilje. I mange organisasjoner er det et uttalt mål å øke kunnskap og kompetanse. Kompetansekartleggingsverktøy tas i bruk og det satses mye på kompetanseoppbygging. Hvilken dirkete effekt kompetanseoppbyggingen har for organisasjonen er ofte vanskeligere å måle. I enkelte tilfeller måles det med antall kurs den enkelte har deltatt på, mens andre organisasjoner trekker en sammenlikning mellom brukertilfredshet, medarbeidertilfredshet og bunnlinje inn som forklaringsmodeller for den stasingen som er gjort på kompetanseoppbyggingen. Nordhaug trekker også inn som en utdyping av treghetsproblemet den kompetansen som ligger i mellommenneskelige relasjoner. Gode relasjonelle forhold i en organisasjon er i seg selv en bærer av kompetanse som kan anvendes. Å overføre denne til å bli en ”organisasjonseiet” kompetanse er vanskelig. Relasjonene er knyttet til individene og når ett av individene forlater organisasjon dør den relasjonelle kompetansen også.

Strategiproblemet er også sentralt, hevder Nordhaug. Dette handler om i hvilken grad en organisasjons eksisterende kunnskap er tilpasset nåværende, ønsket og realisert strategi. Er en organisasjon lite bevisst på sin langsiktighet og tilpasningsevne kan dette få store konsekvenser for organisasjonen. Er strategien bygd opp omkring et gjennomtenkt og langsikt fokus, kan allikevel dette innebære en utfordring dersom kompetansen ikke er tilpasset endringsevne. En lite dynamisk og fleksibel kunnskap kan nemlig skape hindringer i en organisasjons evne eller ønske om nye strategiske valg.

Latensproblemet fokuserer på en organisasjons evne til å skape et læringsmiljø der kunnskapspotensialet hos den enkelte medarbeider blir ivaretatt som igjen kan skape grunnlag for ny læring. Rett og slett en form for stimulering av iboende kunnskap. Utfordringene her kan være knyttet til to forhold. På den ene side kan medarbeideren være klar over at kunnskapen vedkommende besitter er nyttig for hele organisasjonen men at vedkommende rett og slett velger å ikke la organisasjonen ta del i den. Den

andre dimensjonen er at medarbeideren ikke er klar over egen kunnskap¹ eller at vedkommende er bevisst på at den er etterspurt.

Konfigurasjonsproblemet har utspring i organisasjonsstruktur. Det sentrale er at en persons kjernekompetanse kan anvendes i flere deler i organisasjonen. Problemet oppstår når organisasjonen er strengt hierarkisk organisert der arenaer for kunnskapsdeling langt på vei ikke er tilrettelagt i tilstrekkelig grad for deling av kunnskap og kompetanse. I tillegg nevner Nordhaug at organiseringen gjennom komplementaritet kan skape synergieffekter som igjen utvikler relasjoner i kunnskapsdeling.

3.6 Barrierer mot kunnskapsutvikling – Von Krogh et al.

3.6.1 Organisasjonsbarrierer mot kunnskapsutvikling

Å finne optimale strukturer og relasjoner i en organisasjon, som ivaretar en optimal kunnskapsutvikling, er nærmest umulig. Enhver organisasjon har et sett med individer som i relasjoner skal dele kunnskap, men som blir overstyrt av organisasjonelle faktorer som makt, kultur, belønningssystemer, rutinisering osv. Von Krogh, Ichijo og Nonaka beskriver fire hindringer for legitimering i kunnskapsutviklingen (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2005:38) En legitimering som er sentral for enkeltindividet med tanke på kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Med legitimering² menes i denne sammenheng å rettferdiggjøre og skape et felles grunnlag for kunnskapsutvikling.

De fire hindringer for legitimering er;

- ✚ Behovet for felles språk
- ✚ Organisasjonsfortellinger
- ✚ Prosedyrer
- ✚ Bedriftsparadigmer.

Å ha et felles språk skaper identitet og muliggjør individuell læring og refleksjon (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2005:39). Språket kan imidlertid skape barrierer ved at distinksjonen i språket uteblir. Kunnskapsutvikling vil da stagner ved at muligheten for refleksjon elimineres.

¹ Relatert til Seki-modellen og taus kunnskap pkt 3.4.3 1

² Av det latinske ordet "legitimus": rettmessig

Organisasjonsfortellinger eller myter kan også bli en barriere mot kunnskapsutvikling. Historiske fortellinger som underminerer nye ideer kan hindre organisasjonens evne og vilje til å tenke nytt.

Prosedyrer finnes i enhver organisasjon. Imidlertid kan prosedyrer hindre nytenkning og kreativitet. Ansatte kan, i stedet for å utfordre irrasjonelle prosedyrer, fortsette i samme spor fordi kostnaden ved å utfordre dem kan bli for stor for den enkelte.

Bedriftsparadigmer har ofte som hensikt å sosialisere individer inn i en organisasjon. Dette er nært knyttet til organisasjonskulturen og; ”slik gjør vi det hos oss”. De fleste organisasjoner har en tanke om at ”nytt blod” inn i organisasjonen er kunnskapsutviklende. En forutsetning for dette er at organisasjonen er bevisstgjort på dette og legger forholdene til rette. Å komme inn utenifra med kreative tanker som kan utvikle en organisasjonskunnskap kan drepes gjennom en barriere av en sterk bedriftsparadigme. Denne effekten kan bidra til å sosialisere det ”nye blodet” så sterkt at den nye kunnskapen ties i hjel.

3.6.2 Individuelle barrierer mot kunnskapsutvikling

I tillegg til organisasjonsbarrierer er kanskje individuelle barrierer mot kunnskapsutvikling vel så sterk. På det individuelle nivået beskriver Von Krogh, Ichijo og Nonaka i hovedsak to barrierer mot kunnskapsutvikling (Von Krogh, Ichijo og Nonaka 2005:36). Disse er;

- ✚ Assimilasjon
- ✚ Akkomodasjon.

Når et individ assimilerer nye erfaringer, opplevelser eller ny kunnskap handler dette om at det nye må bekreftes, eller assimileres, med allerede eksisterende erfaringer. I seg selv kan dette danne grunnlaget for å utvikle ny kunnskap, men ofte fremstår en slik assimilasjon så sterk at individet er mer opptatt av å bekrefte det eksisterende på bekostning av kunnskapsutvikling.

Akkomodasjon, eller tilpasning, handler om at ny kunnskap ikke finner sin plass i et individs tankesett og mønster. Dette tankesettet og mønstrene må tilpasses for at kunnskapen skal kunne omsettes i læring. Akkomodasjon kan da ofte bli en trussel. Den nye kunnskapen kan bli så utfordrende at et individ unngår den fremfor å gå dypere inn i den. Det kan oppstå mentale barrierer da situasjonen er utrygg, og interessen for

det nye og ukjente bagatelliseres på grunn av usikkerheten. En virkelig mulighet for kunnskapsutvikling blir en trussel fremfor en mulighet. En viktig forutsetning for å motvirke denne barrieren er hvordan lederen legger forholdene til rette for eller bidrar til at disse barrierene ikke skal hindre kunnskapsutvikling.

Denne tilnærmingen til læring er knyttet til en kognitiv læringsteori og en av de fremste teoretikerne innen denne teorien var den sveitsiske psykologen Jean Piaget. Han så på innhenting av kunnskap som en aktiv prosess der individet enten omarbeider kunnskapen (assimilasjon) eller sine egne tankesett og mønstre (akkomodasjon) (Piaget 1950).

Jeg har vært inne på at min opplevelse av læreryrket er at den enkelte lærer har et sterkt fokus på klasseromssituasjonen og de prosesser som utøves der. I seg selv er dette ikke så oppsiktsvekkende. Det som jeg imidlertid ønsker å fokusere på i denne oppgaven er hva dette gjør med den enkelte lærer og skolen som organisasjon. Kan det være slik at læreryrket oppfattes som et yrke med sterk grad av rutinisering og prosedyrer? Kan det være slik at den enkeltes jobb med å planlegge sine undervisningstimer og gjennomføre disse at de blir en så stor del av lærerens jobb at det skaper flere av de barrierer jeg har vært inne på?

3.7 Deloppsummering

Jeg har i dette teorikapittelet trukket frem aktuelle teorier som jeg mener kan danne grunnlaget for å belyse min problemstilling. Jeg har koblet hver av de opp mot deres aktualitet og relevans i forhold til skolen som system og dens egenart. Innledningsvis i teorikapittelet klarer jeg bredden i det teoretiske feltet knyttet til synet på kunnskapsutvikling og læring. Deretter behandlet jeg kunnskapsbegrepet relatert til utvikling og læring. De påfølgende teorier jeg brakte inn i oppgaven mener jeg har relevans både i forhold til organisatoriske og individuelle faktorer når en organisasjon skal studeres i forhold til utvikling og læring. Senges læringsteorimodell tar opp i seg flere sentrale momenter. SEKI-modellen går dypt inn i en utfordring som ligger både på det organisatoriske og individuelle nivå, nemlig hvordan taus kunnskap kan gjøres eksplisitt, gjennom kollektive grep. Nonakas organisasjonskunnskapsspiral og Richards læringsmodell har det felles at begge modellene påpeker relevante vilkår som en organisasjon og individet må håndtere for å fremme læring i organisasjonen. Nordhaugs styringsutfordringer og Von Krogh et.als teori om barrierer trekker frem en rekke

sentrale faktorer som ofte ligger latent i organisasjoner. Faktorer som det er viktig å håndtere for å fremme læring.

Teoriene jeg har valgt mener jeg har i seg en bredde av sentrale organisatoriske og individuelle perspektiver. De refleksjoner jeg har gjort i tilknytning til valgte teorier vil, sammen med empiri/funn, danne grunnlaget for min drøfting.. Før jeg presenterer denne vil jeg nå gå inn i den metodiske tilnærmingen i oppgaven.

4 Metodisk tilnærming

4.1 Metodeinnledning

Kjernen i denne oppgaven er å prøve å finne svar på hvilke faktorer på organisatorisk nivå og individnivå som utfordres i skolen og hvilken betydning de har for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan dette håndteres på Åsly skole. Denne problemstillingen er utgangspunktet for hele den metodiske tilnærmingen. I dette kapitlet skal jeg prøve å gi leseren et relativt klart bilde på de valg og utfordringer dette brakte med seg i både valg av undersøkelsesdesign, utvalg av respondenter, intervjuguide, forberedelser, gjennomføring og transkribering. I tillegg er det nødvendig å kommentere forskningsetiske forhold før jeg avslutningsvis i dette kapitlet drøfter dataenes troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Med hensyn til kritikk av de metodiske utfordringer prosjektet er heftet med vil jeg under hver del bringe dette inn og argumentere for de valg jeg gjorde.

4.2 Premisser for mitt valg av undersøkelsesdesign med begrunnelse

Å belyse en problemstilling på en best mulig måte stiller store krav til både selve undersøkelsesdesignet og ikke minst valg av metode. Til tross for at det finnes noen grunnleggende premisser som må forme undersøkelsesdesignet, er fellesnevneren at en som forsker skal inn i et landskap av uforutsigbarhet og dynamikk. Ingvar Jacobsen har konkretisert deler av utfordringene ved å trekke inn begrepet ”undersøkelseeffekten” (Jacobsen 2000:18). Her skisserer han muligheten for at resultatene som innhentes faktisk er skapt av undersøkelsen i seg selv. Dette er med på å forsterke det faktum at metodekunnskap er et håndverk som behandles med varsomhet og kritisk blikk av alle forskere som skal inn i en eller annen form i en organisasjon eller felt. Det finnes muligheter å gå inn i uten å påvirke feltet gjennom en skjult tilnærming. Dette kan eksemplifiseres med skjult observasjon der aktørene ikke blir orientert om at de blir observert og at de er en del av en forskningsprosess. Dette har sine klare

forskningsetiske sider som må ligge til grunn. En intervensjon i feltet har en sentral forutsetning, nemlig at de metodiske valg og premisser er vel forberedt, gjennomtenkt og gjennomført på en slik måte at den gir det best mulige grunnlaget for å svare på de spørsmålene som forskeren er ute etter.

I dette kommer det tidlig i prosessen fram vesentlige veivalg som forskeren må ta. Skal forskeren fysisk på "innsiden" av feltet gjennom en kvalitativ tilnærming med de metodiske utfordringer som ligger i dette? Kanskje sågar forskeren ønsker å bruke medlemmer innen den organisasjonen som medforskere og partnere i et tilnærmet aksjonsforskningsdesign? Eller velger forskeren å stå på utsiden gjennom hele forskningsprosessen ved at forskeren bruker data som er fremskaffet tidligere eller ved en tradisjonell kvantitativ undersøkelse der data fremkommer gjennom en skriftlig spørreundersøkelse? Dette er eksempler på spørsmål jeg måtte ta stilling til når jeg gikk inn i prosjektet fra et metodisk ståsted.

Nedenfor vil jeg prøve å argumentere for de valg jeg tok underveis for å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte.

Å komme frem til et metodedesign som ville belyse min problemstilling på en best mulig måte har for meg vært en kontinuerlig prosess underveis i studiet. Jeg var tidlig innstilt på å gå inn i skolefeltet, noe jeg har argumentert for tidligere. Problemstillingen hadde derfor sitt utspring fra dette. Med en utdanningsbakgrunn og praksis innen organisasjon og ledelse, men med en begrenset kunnskap om det indre liv i skolen var jeg tidlig innstilt på at jeg i prosjektet måtte involvere meg relativt sterkt inn mot skolefeltet som jeg har begrenset erfaring fra. Mitt syn på læring og kunnskapsutvikling er sterkt knyttet til et tett samspill mellom et strukturelt og prosessuelt perspektiv. Dette betyr at strukturelle, organisatoriske og ledelsesmessige faktorer på Åsly skole var interessant å gå inn i. I tillegg til dette handler mye om de individuelle og relasjonelle premissene for læring og kunnskapsutvikling. Å komme tett på respondentene for å tolke, forstå og gå enda dypere inn i relevante aspekter vurderte jeg som meget viktig. Med dette utgangspunkt valgte jeg tidlig i prosessen bort en skjult tilnærming basert på det jeg hadde som målsetting med forskningen. Åpenhet rundt problemstillingen var viktig og jeg vurderte det slik at det var en viktig forutsetning for å lykkes. Jeg ønsket å involvere og motivere aktuelle aktører ved å gi dem en bakgrunn for min problemstilling og interesse for de forskningsspørsmål jeg hadde. Å gå inn i en

problemstilling som har et sterkt prosessuelt preg styrte meg derfor inn mot et åpent og kvalitativt undersøkelsesdesign.

Dette ble forsterket med at problemstillingen har en eksplorerende side. Jeg skulle gå inn i en problemstilling som Åsly skole ikke i vesentlig grad har hatt særlig fokus på selv. Her kan det kanskje hevdes at det finnes mye forskning knyttet til temaet som sådan, men jeg hadde gjennom dialog med rektor og noen lærere fått en klar oppfatning av min problemstilling var en kjent utfordring. Noen særlige form for undersøkelser og prosesser innad for å belyse dette var heller ikke foretatt.

Thagaard (2002:11) fremhever at en kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Hvordan sammenhengen er mellom organisatoriske og individuelle faktorer på den ene siden og læring i et prosessuelt perspektiv på den andre siden, handler i stor grad om sosiale relasjoner og samhandling. I dette ligger det også en mulighet for å komme tett innpå respondentene med hensyn til deres oppfatninger om relasjoner og egne opplevelser i tilknytning til opplevde individuelle barrierer og Senges 5 disipliner.

En kvalitativ studie gir også et godt grunnlag for å forstå utviklingsforløp der målet er å gi en helhetlig forståelse for prosesser og særtrekk i en organisasjon (Repstad 1998:19). Dette var også et sterkt argument for en kvalitativ tilnærming i min oppgave. Både prosesser og særtrekk var momenter som vil ha et sterkt fokus i min datainnsamling.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode er det et sett av innsamlingsmetoder. Dette er intervju, observasjon, analyser av dokumenter og bilder (Thagaard 2002:12). I neste avsnitt vil jeg argumentere for mitt valg av metode for datainnsamling

Når jeg hadde min første kontakt med rektor Åsly skole i relasjon til masteroppgaven var en av mine spørsmål knyttet til hvilke organisasjonsutviklingsprosesser som nylig var påbegynt eller planlagt. Hensikten med dette var å kartlegge om det var aktuelt å koble seg på en slik i den hensikt å hente data til oppgaven. Som metodisk tilnærming hadde jeg da et fokus på å hente data via observasjon med mulig komplettering av intervju. Etter en gjennomgang av de prosessene som var i startgropa var det en aktuell prosess knyttet til forbedringsarbeid jeg vurderte. Rektor og jeg gikk enda dypere inn i dette og etter en felles dialog omkring denne prosessen og problemstillingen var jeg langt på vei innstilt på at et begrunnet og avklart i form av intervju passet bedre.

Mine argumenter var i det vesentligste tuftet på et prosessuelt perspektiv med fokus på sosiale og individuelle faktorer knyttet til organisatoriske og individuelle faktorer i relasjon til læring. Å velge observasjon - med eller uten deltakelse eller åpent eller skjult design kunne langt på vei ha gitt interessante funn. Når jeg valgte bort dette skyltes det i all vesentlighet tre forhold. For det første ble jeg nyansatt i Rådgiver Oppvekst i januar 2007. Det betyr at jeg har en organisatorisk plassering på Rådmannsnivå. Hva dette innebærer ift respondentene og relasjonen med meg er selvsagt usikkert, men at det ville ha hatt betydning er åpenbart. I denne sammenhengen ville jeg da ha vært en forsker som kom utenifra som da ville ha skapt en større distanse til de som skal studeres (Thagaard 2002:66). Det andre aspektet var de praktiske rammebetingelsene for å muliggjøre dette. Jeg tenker primært på tidsaspektet og det faktum at jeg, med utgangspunkt i at jeg kommer utenifra, har trengt relativ lang tid på å få nødvendig innsikt å data frem. Det tredje aspektet var at jeg gjennom observasjon i mindre grad enn intervju har mindre prosessuell innflytelse over de data som kommer frem. Denne usikkerheten ønsket jeg derfor å redusere. Med dette utgangspunkt endte jeg derfor opp med å gå inn i et kvalitativt intervjudesign.

4.3 Vurderinger ved valg av intervju som kvalitativ metode

I mitt valg av intervjudesign har jeg bevisst unngått ytterpunkter i grunnlaget for gjennomføring av intervjuene. Både i relasjon til perspektivene *positivistisk* vs *konstruktivistisk* og i forhold *strukturen* i intervjuet. Bakgrunnen for dette er flere.

For det første måtte jeg forholde meg til at jeg ikke er en del av det "indre liv" på Åsly skole. Det betyr at jeg ikke utsettes eller involveres i de organisatoriske prinsipper og tilhørende prosesser som ligger til grunn for det å skape læring på skolen. Det medførte at jeg under intervjuene måtte være forberedt på en dynamikk der jeg både fanget opp gjenfortellinger av relevante situasjoner som har hendt og som respondenten faktisk hadde opplevd, men også være reflektert på at erfaringer i den "ytre verden", som ikke kunne gjenfortelles nøyaktig slik den var. Gjenfortellinger av hva som faktisk skjedde er et produkt av mange forhold, som for eksempel respondentens fortolkning av virkeligheten, dynamikken under intervjuet og ikke minst min fortolkning av det som blir fortalt. Min oppgave ble derfor å prøve å gjennomføre et balansert intervju der både gjenfortellinger og konstruksjon ble ivaretatt underveis. Dette påvirker også graden av struktur i intervjuene der jeg både måtte ha en struktur i hovedtemaer, men også måtte løse opp for i sikre en hensiktsmessig dynamikk.

For det andre vil graden av perspektiv og struktur avhenge av graden av respondentenes bevissthet rundt spørsmålene. Det er klart at dersom Åsly skole har bevisste gjennomgående prosesser og utviklingsfokus der organisatoriske faktorer og læring bevisst har vært drivkraften, vil det påvirke innhold og struktur i mine intervjuer. Dette har jeg klarlagt at det ikke har vært, noe jeg også var inne på i kapittel 1.

Et tredje moment i vurderingen knyttet til intervju som kvalitativ metode er de valg jeg måtte gjøre relatert til *åpenheten* i intervjuet. Jeg har valgt å gå inn i en organisasjon, Åsly skole, og studere organisatoriske og individuelle faktorer. Det betyr at jeg skulle forholde meg til respondenter som skulle bidra til å få frem relevante forhold fra deres egen organisasjon og det indre liv. Flere av respondentene har organisatorisk ansvar for prosessene gjennom sin posisjon i organisasjonen. Dette betyr at noen av spørsmålene kunne bli følsomme for respondenten. Dag Ingvar Jacobsen (2000:134) hevder at dersom problemstillingen som ønskes undersøkt kan oppfattes som følsom for respondenten aktualiserer det hvorvidt hensikten med intervjuet skal være åpen eller lukket. I min planlegging og gjennomføring av intervju valgte jeg derfor en åpen tilnærming. Mine argumenter for det er både forskningsetiske og ikke minst knyttet til hva jeg vurderer som hensiktsmessig i relasjon til problemstillingen. Selv om jeg er klar over at jeg ville berøre forhold som kunne virke noe følsomt på respondentene, mener jeg alternativet med grader av lukkethet ikke ville gi meg den muligheten og kvaliteten i datainnsamlingen.

Et moment jeg finner det nødvendig å trekke inn her er min posisjon i forhold til Åsly skole og de respondenter som var datagrunnlaget. Jeg kan ikke se bort i fra at min posisjon har påvirket respondentene i en eller annen form. Jeg har argumentert for de alternativer jeg vurderte i datainnsamlingen, både i forhold til metodedesign, viktigheten av forberedelser, skape tillit og avmystifisere prosjektet. Dette mente jeg var viktig og mener i ettertid, både ut i fra egne observasjoner og responser, at det i stor grad har vært vellykket.

4.4 Bakgrunn for utvalg og metodiske synspunkter

4.4.1 Valg av enkeltintervju - rektor

Det neste valget jeg måtte ta var knyttet til utvalg av respondenter. Intervju med enkeltpersoner er den mest vanlige fremgangsmåten. I tilknytning til min problemstilling var dette et valg jeg gjorde tidlig. Når jeg skulle inn i organisatoriske,

individuelle og prosessuelle forhold på Åsly skole var det for meg et naturlig valg å få gjennomføre et intervju med rektor. I seg selv har et enkeltintervju den fordel at det kan gi en større åpenhet gjennom å redusere frykten for at medarbeidere skal få tilgang til de synspunkter og refleksjoner respondenten vil bibringe. Dette forutsetter selvsagt igjen på anonymisering og trygghet på at dataene blir behandlet på etisk og fortrolig måte, noe jeg kommer tilbake til senere.

For meg var det en klar sammenheng mellom min problemstilling og valg av rektor som respondent. Å få en mest mulig helhetlig innsikt i de organisatoriske og individuelle premisser som utfordres på Åsly skole, ville et intervju med den funksjon som har hovedansvaret for utviklingen i skolen, nemlig rektor, være nødvendig. Ved å supplere dette gjennom gruppeintervju med trinnlederne i det organisatoriske nivået under rektor, ville det gi en best mulig bredde i datatilfanget. I tilknytning til valg av rektor som respondent var det to sentrale faktorer jeg måtte ta hensyn til i forberedelses og gjennomføringsfasen. Dette var de metodiske forhold knyttet til å intervju en leder og ikke minst min tilknytning og posisjon i forhold til han som rektor.

Relasjonen mellom forsker og respondent er en vesentlig metodologisk faktor. Her er det et mangfold av elementer som må håndteres. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære kan ikke overvurderes (Thagaard 2003:98). Det kanskje mest sentrale i dette er å gå inn i alle aspekter vedrørende relasjonen for å bevisstgjøre seg hvilke relasjonelle forhold som kan ha betydning for datainnsamlingen i den hensikt å håndtere disse på en best mulig måte.

En faktor som kan influere på intervjusituasjonen er de formelle organisatoriske relasjoner mellom meg og rektor. Som Rådgiver Oppvekst i rådmannens stab utøver har jeg en todelt rolle. Jeg skal koordinere og gi råd i enkeltsaker både til rådmann og rektorer. I tillegg skal jeg utøve rådmannsbeslutninger innen oppvekst gjennom rektorene og de enkelte skoler. Den formelle leder for rektorene er rådmannen. Min vurdering av dette er at jeg ikke kan ignorere det organisatoriske forholdet. Imidlertid hevder jeg at jeg i motsetning til en ekstern intervjuer, som ville ha vært relativt ukjent med organisasjonen, vil min kunnskap om Åsly skole gjøre meg i større grad i stand til å spisse og fokusere i intervjusammenheng. En ulempe var at jeg ikke kunne utelukke at rektors svar ville være påvirket i en viss grad av relasjonen. En annen ulempe kunne være at rektor forventet at jeg hadde innsikt i prosesser og relevante forhold ved skolen og derfor lot vær å gå i dybden. Dette måtte jeg ha i mente gjennom å presisere dette i

forkant. Den sosiale avstanden reduseres gjennom kjennskap og dette ville jeg prøve å utnytte i intervjusituasjonen.

Å intervju en leder har i seg selv noen metodiske utfordringer. Når spørsmålene gjelder forhold som lederen selv har ansvar for å ivareta i det daglige kan spørsmålene oppfattes som kritikk og svarene og atmosfæren påvirkes av dette. I tillegg er ledere i større grad enn andre mer opptatt av å snakke om fakta enn om følelser (Repstad 1998:78). De vil oppfattes som rasjonelle og effektive. I relasjon til min oppgave der prosessfokus vil være viktig, kunne dette bli en utfordring. Jeg ønsket ikke bare harde fakta, jeg ønsket å få litt innsikt i relasjonelle prosesser ved skolen. Da ville det være viktig å spe på med litt oppmykende spørsmål som løste opp dette og der mellommenneskelige og følelsesmessige forhold også kunne komme frem. Igjen er dette et moment jeg måtte ta med meg inn både i intervjuguiden, forberedelsene og i gjennomføringen.

I et enkeltintervju påtar jeg meg en utfordring gjennom at det vil bli en intensiv sekvens med mye data der dynamikken i intervjuprosessen handler om en en-til-en relasjon. Dette kan ha både sine fordeler og ulemper. Fordelen er at kontakten og fokusnivået fra respondenten vil være relativt stort i forhold til en gruppekonstellasjon. Det kan bety at i intervjuer der et konstruktivisk perspektiv er viktig vil en-til-en kontakten kunne skape en god dynamikk der spørsmål stilles, respondenten reflekterer, intervjueren følger opp, ny refleksjon osv. Dette avhenger selvsagt av en del faktorer som blant annet trygghet i situasjonen for både respondent og intervjuer. Det fysiske nærværet, spesielt i en-til-en situasjon, kan nemlig bli skape en såkalt intervju effekt (Groves & Kahn 1979), som også kan relateres til en undersøkelseeffekt. Groves & Kahn hevder nemlig at det fysiske nærværet kan medvirke til at respondenten opptrer mer unormalt og utrygg slik at intervjueren må justere spørsmålene for å gjøre situasjonen mer trygg. Dette kan skje på bekostning av det få frem kvalitativt best mulig data. Dette kan selvsagt også skje i gruppeintervjuer, men høyst sannsynlig i en mindre grad enn enkeltintervju. For å redusere sannsynligheten for intervju effekten er det da viktig å gjøre alt som var nødvendig å hensiktsmessig for å skape en trygg og god atmosfære. Å gjennomgå hensikten med intervjuet, fokusere på det prosessuelle rundt intervjuet og bruke innledningen til å snakke litt løst rundt temaet mener jeg vil bidra til trygghet og åpenhet i intervjusituasjonen

4.4.2 Valg av gruppeintervju - trinnledelsen

Selv om intervju med enkeltpersoner enda er det mest vanlige øker interessen for *gruppeintervjuet*. Berit Brandth definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Som oftest møtes gruppen én gang, men et gruppeintervju kan gjøres flere ganger i den hensikt å utvikle relasjoner (Brandth 1996).

Å velge en grupperelasjon for å fremskaffe data var jeg relativt tidlig i min prosess bevisst på å gjøre. Jeg har i mitt teorikapittel redegjort for et fokus rundt det prosessuelle perspektivet i hvordan kunnskap blir tilgjengelig. Med en problemstilling som utfordrer respondentene i deres opplevelser av ledelse og det å skape læring vil de i stor grad bli trukket inn mot de prosesser som gjennomføres på Åsly skole. Da vil grupperelasjonen kunne fungere som refleksjonsarena der innledende spørsmål fra meg med tilhørende respons fra den enkelte respondent, frigjøre og bevisstgjøre den enkeltes erfaring og kunnskap knyttet til spørsmålet. Dette var hovedgrunnen til mitt valg. I dette ligger det også noen utfordringer som kan påvirke reliabiliteten til dataene. Vil den prosessuelle tilnærmingen i intervjusituasjonen bli såpass sterk at opplevelsen og tolkningen den enkelte respondent har bli påvirket med den konsekvens at kvaliteten i funnene blir redusert? Dette er såpass viktig at jeg i forberedelsesfasen måtte ivareta dette på en slik måte at sannsynligheten for at dette inntraff ble redusert. En måte å gjøre dette på var bevisstgjøring av den enkelte og ta hensyn til dette i utformingen av spørsmålene.

Gruppeintervju egner seg godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen (Jacobsen 2002:141). Det som da var interessant å spørre seg i relasjon til min problemstilling var hvorvidt de data som kom frem i intervjuet kun er ny kunnskap for meg som forsker. Når jeg valgte gruppeintervjuet hadde jeg også et utgangspunkt der jeg faktisk antar at også respondentene har et variert bevisst forhold til problemstillingen. Å reflektere over hvilke organisatoriske og individuelle premisser som utfordres på Åsly skole i søken etter å utvikle og organisere skolen som en lærende organisasjon hadde kanskje ikke respondentene gjort i vesentlig grad. Ved å velge et gruppeintervju kan faktisk bevisstgjøringen skape refleksjon og at dette vil øke datatilfanget. Det skapes en form for egendynamikk der det den ene sier blir fulgt opp av den andre, nyansert av den tredje osv.

Gruppeintervju egner seg også godt når problemstillingen handler om hvordan en kollektiv praksis har utviklet seg (Repstad 1998:82). Å skape en lærende organisasjon er i stor grad koblet til et kollektiv (organisasjon) der aktører og deres samspill er en vesentlig faktor for å bidra til det. Et gruppeintervju der målet er å få fram både individuelle og gruppesynspunkter vil sannsynligvis være en rasjonell måte å gjennomføre datainnsamling på.

Tidligere i metodekapittelet har jeg redegjort for metodiske utfordringer knyttet til intervju som metode. I forhold til gruppeintervju kan andre metodiske utfordringer påvirke innsamling av data. Minoritetssynet i gruppen kan undertrykkes hvis minoriteten frykter sanksjoner (Repstad 1998:82). I tillegg kan holdningene overdrives i en slik dynamisk prosess ved at det oppstår en egenforsterkning der den enkelte skal forsterke de andres utsagn. Dette kan til en viss grad motvirkes ved å styre intervjuet der jeg er bevisst på å innta en motargumenterende rolle underveis. Dette er meget kompliserte faktorer som jeg som intervjuer og forsker må være bevisst på.

I tillegg til dette måtte jeg være bevisst i mine forberedelser der jeg må ta flere valg. Var jeg ute etter gruppesynspunkter eller individuelle synspunkter? Ønsket jeg å få vite noe om konsensus i gruppen omkring temaer eller spørsmål eller uenighet? Dette var premisser jeg ville ta med meg inn i arbeidet med intervjuguiden.

I gruppeintervjuet valgte å intervju trinnledelsen for barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I hvert hovedtrinn inngår 3-4 trinnledere, som på Åsly skole ledes av undervisningsinspektører. Undervisningsinspektørene inngår i skolens ledergruppe. Bakgrunnen for dette valget var at jeg gjennom nevnte grupper dekket hele bredden ved Åsly skole. Dette anså jeg som viktig for å ha et best mulig grunnlag for i relasjon til min problemstilling. Jeg er kjent med at de ulike trinnene har en stor grad av organisatorisk frihet innenfor utviklingsrelatert virksomhet ved skolen og da ville dette valget kanskje gi meg interessante perspektiver på skolens streben etter å legge forholdene til rette for læring.

En annen metodisk utfordring jeg stod overfor var min relasjon til enkeltaktørene i gruppen og min posisjon i organisasjonen. Dette var kanskje vel så vesentlig her som i forhold til relasjonen rektor og meg. Jeg finner det ikke her nødvendig å gå inn i de samme metodiske utfordringene jeg kommenterte i forhold til rektor som respondent, men trekke frem noen faktorer til gruppekonstellasjonen i forhold til min rolle.

Når jeg går inn i prosessuelle forhold har min posisjon i organisasjonen en betydning. Her kan enkeltmedlemmer i gruppen være engstelig for å utlevere svakheter og kritikkverdige forhold i organisasjonen. Her er tilliten til anonymitet og bruk av dataene i ettertid viktig å håndtere både informativt i forkant og i praksis i etterkant.

Et annet forhold er respondentenes kunnskap om hva intervjuet betyr for meg i etterkant. Det er klart at når jeg i min funksjon i organisasjonen er interessert i det som er temaet i oppgaven, er det opplagt at noen i gruppen kan påvirkes av dette. Det kan slå begge veier. Noen i gruppen kan bli påvirket til en mer offensiv holdning ved å være overivrig for å utlevere informasjon/kunnskap i håp om at jeg tar tak i dette fra rollen min som Rådgiver Oppvekst. Andre kan bli påvirket motsatt vei ved å la vær å komme frem med relevante synspunkter for ikke å risikere sanksjoner, eller rett og slett følelse av illojalitet. Igjen et moment jeg må håndtere både i intervjuguiden, forberedelsene, i gjennomføringen og tolkningen av datene.

Et gruppeintervju der relasjoner og kontekst er trygg vil kunne skape synergieffekter gjennom at gruppemedlemmer bidrar overfor hverandre gjennom å være en kreativ partner i en prosess. Det kan være at enkeltpersoner i gruppen kjenner seg igjen i konkrete beskrivelser av situasjoner som har skjedd, men at disse har hatt en annen oppfatning av hva som egentlig skjedde. Dette kan skape bevisstgjøring til prosesser som omhandler forhold i relasjon til min problemstilling. Dette var også momenter jeg tok med meg inn i forberedelsesfasen

4.5 Intervjuguidene blir til

Når jeg valgte intervju som metode hadde jeg en bevissthet om at jeg stod overfor viktige forberedende og gjennomføringsmessige utfordringer. I forberedelsen handlet det selvsagt om å lage en kvalitativt best mulig intervjuguide. Men som en plattform for denne igjen måtte jeg ha et utgangspunkt der jeg var bevisstgjort på ulike perspektiver på intervjudata egentlig sier noe om. Tove Thagaard viser til to ytterpunkter i dette, nemlig det positivistiske og det konstruktivistiske perspektivet (Thagaard 2002:83). I det positivistiske perspektivet beskriver respondenten det den faktisk har opplevd og at forskeren nærmest "nøytralt" videreformidler dette. I den andre enden står det konstruktivistiske perspektivet. Bakgrunnen for et slikt perspektiv er at erfaringene i den "ytre" verden ikke kan formidles i en intervjusituasjon. Den konstrueres gjennom intervjuet og er knyttet til konteksten i relasjonen mellom respondenten og intervjueren. Når jeg utarbeidet intervjuguidene, planla og gjennomførte intervjuene var dette en

viktig premiss i mitt arbeid. Et eksempel på hvilken implikasjon dette hadde for meg var den forhåndsvurderingen jeg hadde, knyttet til hvor kompleks spørsmålene var for respondenten. Var jeg ute etter funn som kanskje respondenten ikke var nødvendig bevisstgjort på at vedkommende hadde deltatt i, var det viktig å stå relativt fritt i intervjusituasjonen slik at jeg kunne forme intervjuet underveis i intervjusituasjonen.

En annen sentral faktor jeg måtte ta stilling til var strukturen i intervjuene. Tove Thagaard kategoriserer dette i tre ulike strukturer (Thagaard 2002:84). Det ene ytterpunktet beskriver hun som et intervju med lite struktur, nærmest en samtale mellom forsker og respondent. Her kan respondenten bringe opp nye temaer som er skapt av en forståelse for temaet og med en påfølgende refleksjon. Denne formen kan eksempelvis egne seg i innledningen av et intervju eller i temaer der forskeren er relativt lite kjent med respondentens virkelige interesse og kunnskap om tema.

Det andre ytterpunktet er den strukturerte tilnærmingen. Her er spørsmålene klare og fremdriften i intervjuet i all vesentlighet klart. Det kvalitative aspektet ligger her i at respondenten står fritt i å utforme sine svar. Skal funn fra grupper eller enkeltpersoner sammenliknes med hverandre er det nødvendig med en relativt stor grad av struktur

Den tredje fremgangsmåten er en delvis strukturert tilnærming. I metodelitteraturen kalles denne formen for det kvalitative forskningsintervju (Fog 1994; Weiss 1994; Kvale 1997). Her er intervjuguidens temaer et utgangspunkt der temaenes rekkefølge kan tilpasses. Oppfølgingsspørsmål innenfor temaene er også en del av prosessen der forskeren følger respondentens fortellinger og agerer på disse.

Med bakgrunn i min problemstilling og de metodiske premisser jeg har behandlet i dette kapitlet valgte jeg et intervjudesign med en delvis strukturert tilnærming, der jeg gjennom hovedtemaer ville pense respondentene inn mot den problemstillingen vi skulle inn i. Hovedtemaene var delt i tre og jeg valgte å starte hver hoveddel med et relativt åpent spørsmål i den hensikt å få i gang prosessen i intervjuet og fange opp interessante momenter jeg ikke hadde med selv inn i intervjuene. Under hvert hodetema hadde jeg forberedt aktuelle delspørsmål, som jeg fulgte opp med dersom de allerede ikke var berørt, eller at jeg ønsket videre utdyping av temaene. Alle intervjuguidene for de fire intervjuene var nærmest identiske Et eksempel på en intervjuguide, nærmere bestemt rektors intervjuguide, er vedlagt i vedlegg 1.

4.6 Forberedelser før og gjennomføring av intervju

Før jeg gjennomførte intervjuene valgte jeg å samle respondenter til en felles gjennomgang. Denne ble gjennomført 3 uker før selve intervjuet. Her orienterte jeg respondentene om følgende;

- ✚ Kort om studiet
- ✚ Bakgrunnen for oppgaven
- ✚ Problemstilling og fokus i oppgaven
- ✚ Anonymitet og bruk av data
- ✚ Gjennomføring av intervju
- ✚ Videre prosess
- ✚ Eventuelle avklaringsbehov

Hensikten med dette var flere. Jeg mente en slik gjennomgang var nødvendig for å avmystifisere hva vi sammen skulle inn i. Dette vurderte jeg som viktig, spesielt i forhold til min funksjon i organisasjonen. Jeg vurderte det også slik at jeg gjennom en slik presentasjon kunne pøse respondentene inn mot problemstilling for derigjennom å møte dem i en intervjusituasjon, der de da i større grad hadde reflektert over temaet. Jeg vektla også anonymiteten og min fremtidige håndtering av dataene. I denne orienteringen fikk jeg spørsmål hvorvidt intervjuguiden ville bli delt ut før intervjuet. Dette hadde jeg tenkt igjennom på forhånd og valgt å ikke gjøre dette. Jeg var litt i tvil om det, da fordelene med det var at de kanskje i enda større grad kunne reflektert rundt temaene på forhånd. Jeg har imidlertid argumentert for at det prosessuelle perspektivet i selve intervjusituasjonen var viktig og jeg vurderte det slik at deres forhåndskunnskap, på det nivået jeg tok inn i forberedelsesmøtet var ga et hensiktsmessig utgangspunkt for intervjuet. Dette redegjorde jeg for og fikk forståelsen av at det var det enighet om.

Jeg har tidligere argumentert for mitt valg av rektor som respondent gjennom et enkeltintervju. I tillegg hadde jeg valgt gruppeintervju, med de tre trinnledelsene. Alt i alt var det da fire intervju jeg skulle igjennom. Når intervjuene skulle planlegges stod jeg foran valg i forhold til selve intervjusituasjonen. Skulle jeg være alene med respondentene eller ha med en assistent, skulle jeg benytte opptaksutstyr i form av video eller lydbånd, eller skulle jeg kun notere under selve intervjuet. Selv om bruk av opptaksutstyr har noen metodiske utfordringer, synes jeg valget av opptaksutstyr var

relativt enkelt. Dette fordi jeg hadde lagt opp til et prosessuelt intervjudesign der jeg ønsket at utviklingen i intervjuet ble formet underveis. Å håndtere data i en slik setting gjennom å notere, ville ha vanskeliggjort å holde fokus på intervjuet. I tillegg ville jeg da i større grad ha redusert muligheten for å fange opp kroppsspråk og andre detaljer underveis. Derfor valgte jeg lydbandopptak. Dette argumenterer også Pål Repstad for der han spesielt trekker frem behovet for å fange opp ikkeverbale signaler (Repstad 1998:70)

Valget knyttet til å ha med en assistent eller ikke syntes jeg var vanskeligere. For det første måtte jeg i så fall vurdert graden av dennes involvering i intervjusituasjon, alt fra bidrag til oppfølgingsspørsmål til det å sitte bak kun å observere. Fordelene med en assistent er eksempelvis at denne kan observere ikkeverbale signaler som jeg da kunne ha trukket inn i drøftingen. Ulempen syntes jeg var mer klar. Den faktiske tilstedeværelsen kunne ha påvirket respondentene på en slik måte at kvaliteten i intervjuene kunne ha blitt påvirket. Eksempel på det er at respondentenes tillit til assistenten ville ha vært uklar og ulik med de konsekvenser dette ville ha hatt. Jeg valgte derfor å intervju alene. Det er vanskelig å si noe eksakt om hvorvidt mine funn og analyser kvalitativt hadde blitt bedre med en assistent i intervjusituasjonen. Det var en balansegang mellom assistentens påvirkning i feltet og effekten av tolkninger og analysearbeidet. En vanskelig avveiningsom jeg prøvde å kompensere for gjennom å velge lydbandopptak til tross for at det medførte en langt større arbeidsmengde.

Intervjuene ble gjennomført på et at skolens grupperom. Vi var uforstyrret gjennom de to timene intervjuet varte. Jeg hadde delt ut skriveblokker og pinner til hver av respondentene. De virket litt spente helt i starten, men vi pratet de første par minuttene om løst og fast, noe jeg mener løste litt opp. Intervjuene startet med at jeg gikk igjennom det jeg anså som relevant for å få respondentene fokusert inn mot intervjuet. Jeg gikk inn i problemstillingen, jeg fokuserte på intervjuprosessen som jeg ønsket skulle være dynamisk osv. De innledende kommentarene jeg hadde finnes i vedlegg 1. Målet var å skape en trygghet rundt det vi skulle igjennom for på en best mulig måte å få en god prosess med en stor grad av involvering. I intervjuet med rektor følte jeg ganske tidlig at dette ble relativt vellykket. Jeg kjenner rektor relativt godt og jeg følte vi fra starten hadde en veldig fin dialog gjennom intervjuet. I intervjuene med trinnledelsene var det en litt større utfordring i starten i forhold til å komme i gang. De

virket av naturlige årsaker litt avventende i starten, men etter hvert følte jeg det løsnet. Jeg hadde bevisst sagt i innledningen at eksemplifisering var viktig og det følte jeg bidro til at flere ble mer involvert gjennom sine egne eksempler. Jeg opplevde, som forventet, at enkelte var mindre aktive enn andre og det prøvde jeg å påvirke ved å stille oppfølgingsspørsmål direkte mot de mest passive. Totalt sett satt jeg igjen med et inntrykk av at respondentenes oppfatninger totalt sett var kommet fram gjennom intervjuet. Den avklarte lengden på intervjuet følte jeg var passende og vi fylte tiden samtidig som jeg slapp å stoppe interessante diskusjoner underveis.

4.7 Forskningsetiske synspunkter

Å håndtere de etiske dilemmaer jeg bevegde meg inn i gjennom utviklingen av denne oppgaven, anså jeg som en meget viktig forutsetning for å lykkes. Jeg startet med å drøfte gjennomførbarheten med ledelsen i Rissa kommune, som gav sin tilslutning til det. Deretter var det viktig å få tilgang til Åsly skole. Dette ble avklart med rektor, som i sin tur hadde en avklaringsrunde med de respondentene som var aktuelle. I den forberedende presentasjon vektla jeg dette, som nevnt i pkt 4.6. Jeg stod da igjen med et samtykke på alle nivåer som ville bli direkte involvert. Det som allikevel var en usikkerhet knyttet til etiske forhold, var respondentenes grad av trygghet på hvordan jeg ville bruke sitatene fra et intervju som ble tatt opp på bånd. For å ivareta dette på best mulig måte presiserte jeg i den forberedende presentasjonen at dersom noen av respondentene ønsket å få tilgang på oppgaven underveis i prosessen, så fikk de det. Rektor fikk tilbud om å lese igjennom denne før innlevering da han var intervjuet alene og identifisert gjennom sin funksjon fra enkeltintervjuet. Dette gjorde han og gav sin tilslutning til det som var skrevet. Jeg presiserte også formålet med oppgaven og hvordan interessante funn og analyser ville bli brukt i ettertid. Denne gjennomgangen gjorde at respondentene ikke hadde motforestillinger mot at avhandlingen skulle bli allment tilgjengelig (se side 2).

Et annet etisk dilemma jeg stod overfor var å håndtere respondentens opplevelse og fortellinger i intervjuet på den ene siden og min tolkning av det på den andre siden. En metode jeg kunne ha anvendt for å skape et bedre forhold mellom disse elementene var å involvere respondentene i tolknings- og analysefasen. Av tidsmessige og praktiske årsaker lot det seg ikke gjøre. Dette kan også ses i sammenheng med dataens bekreftbarhet.

Et siste etisk dilemma jeg vil trekke frem er den påvirkning jeg som intervjuer hadde opp mot respondentenes egentlige oppfatninger og opplevelser av de spørsmål jeg stilte. Jeg prøvde å gjennom forberedelsen og i gjennomføringen å håndtere dette på flere måter. For det første gjennom å understreke og motivere for åpenhet. For det andre prøvde jeg gjennom intervjuet å finne balansegangen mellom min faglighet og teoretiske forståelse for det jeg ville inn i og respondentens faktiske opplevelser i tilknytning til det. Mine erfaringer kunne ha blitt en faktor som har grepet inn i respondentenes erfaringer og opplevelser. Dette prøvde jeg å være bevisst på under intervjuet.

4.8 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Innenfor forskning stilles det krav til at resultatene fra undersøkelsen skal være av god kvalitet gjennom at disse skal være gyldige, pålitelige og legitime. Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning. Innholdet i disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitative studier (Thagaard 2002:21). Det er derfor hensiktsmessig å benytte separate begreper som *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*.

Troverdighet handler om hvorvidt forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte. Mens man i kvalitative studier kan diskutere hvorvidt forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informantene, er dette ikke holdbart i kvalitative undersøkelser. Innenfor kvalitativ forskning er det sentralt at man redegjør for hvordan dataene er blitt utviklet, håndtert og hvilket forhold man har til sine kilder. Troverdighet knyttes også til hvordan forskeren reflekterer over den konteksten dataene ble samlet inn under.

Jeg har i min håndtering av troverdighet prøvd å bygge opp om dette. Jeg har nevnt at jeg før datainnsamlingen både hadde en tett dialog med rektor om forskningsprosjektet der jeg både orienterte om prosessen og hensikten. I tillegg gjennomførte et forberedende runde med respondentene der jeg presenterte prosjektet og var åpen for innsyn underveis i hele prosessen

Med hensyn *bekreftbarhet*, som er knyttet til tolkningen av resultatene, handler dette om hvordan man kritisk håndterer respondentens egne utsagn opp mot egne tolkninger. Jeg prøvde å være tro mot dette spesielt under intervjuet, der jeg var opptatt av å få bekreftet utsagn jeg følte var litt uklare for meg. Å åpne for eksemplifisering fra flere respondenter gjorde det også mulig for den enkelte til å få presisert sine meninger. I

transkriberingen og analysen kunne jeg både ha brukt en kollega for å utfordre meg på min tolkning av funn og i tillegg kunne jeg ha gått en runde tilbake til respondentene for å få bekreftet meningsinnholdet i deres responser. Dette gjennomførte jeg ikke av praktiske årsaker og kan være en svakhet. At jeg ikke har detaljkunnskap fra feltet kan i denne kontekst være en styrke, gjennom at jeg ikke har vesentlige forutinntatte holdninger.

Å vurdere *overførbarhet* handler om at en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard 2002:184). I min problemstilling har jeg hatt et ønske om å håndtere faktorer som angår skolefeltet generelt og Åsly skole spesielt. Å overføre de funn jeg har gjort ved å antyde at dette er slutninger jeg kan trekke in mot hele skolesystemet er en utfordring. Dette har jeg prøvd å være bevisst på både i utvalg av funn og i drøftingen. Det er relativt åpenbart at skolen som system og sin egenart har fellestrekk det er mulig å antyde en overførbarhet i forhold til, men her er det viktig å være forsiktig. Det samme gjelder internt på Åsly skole. Jeg kan ikke være sikker på at de oppfatninger og funn jeg har gjort i det utvalget jeg hadde intervju med representerer et helhetlig bilde av Åsly skoles medarbeideres oppfatninger. Nå valgte jeg bevisst rektor og trinnledelsen ved Åsly skole som i sin funksjon har et spesielt ansvar innen utvikling ved skolen, noe som styrker overførbarheten i hvert fall inn mot Åsly skole som helhet. I tillegg var jeg i gruppeintervju der settingen åpnet for presiseringer og eksemplifiseringer av de enkelte utsagn. Der jeg fant uenigheter mellom de enkelte respondenter noterte jeg meg dette og trakk det med meg inn i det videre arbeidet.

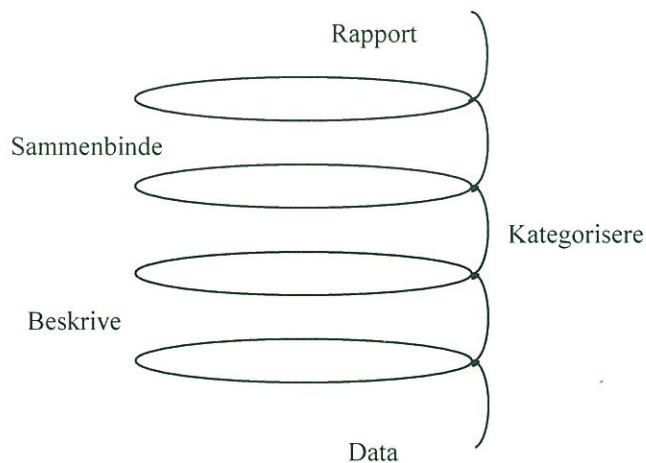
I en kritikk av dette er det relevant å trekke frem at jeg ikke gikk tilbake til respondentene for å få bekreftet mine tolkninger. I tillegg er overførbarheten i relasjon til min problemstilling også heftet med utfordringer, som jeg i analysen og i drøftingen har prøvd å ta hensyn til ved blant annet å unngå å gi for bastante oppfatninger om funn. I neste kapittel vil jeg først få frem relevante forhold knyttet til overgangen fra rådata til transkribering før jeg går inn i og beskriver utvikling av analyse og drøftingskategorier.

5 Fra rådata til transkribering og utvikling av analyse og drøftingskategorier

5.1 Fra rådata til transkribering

Å håndtere en relativt stor mengde med data transkribert fra til sammen åtte timers intervju krever en systematisk tilnærming til dataene. Som bakteppe hadde jeg problemstillingen med tilhørende underproblemstillinger. Av disse utledet jeg en

intervjuguide som et redskap for å belyse problemstillingen. Med dataene som utgangspunkt ville jeg systematisere disse på en slik måte at de ble håndterbare samtidig som at vesentlige funn ble ivaretatt. Jacobsen hevder at kvalitative tilnærminger gir mer nyanserte data enn kvantitative tilnærminger, dog er nyansert et relativt begrep som understreker betydningen av å håndtere dataene på en systematisk måte (Jacobsen 200:172). Å gå fra data til rapport kan fremstilles som en stadig stigende spiral. Dette beskriver på en god måte den prosessen jeg gikk igjennom frem til og med drøftingsfasen.



Figur 6: Analyse av kvalitative data som en spiral (Jacobsen 2000:174)

Jeg valgte, som nevnt, å ta alle fire intervjuene opp på bånd. Som nevnt innebar dette både fordeler og ulemper. Fordelene var slik jeg ser de såpass vesentlig at jeg mener valget var enkelt. Med båndopptaker var jeg sikker på at jeg ikke mistet data samt at en slik setting ga meg muligheten for å være mer "tilstede" i intervjuet og jeg kunne da følge opp på en bedre måte. I tillegg gav det meg rom for refleksjon. Ulempen er selvsagt den usikkerhet en slik ramme skaper i relasjon til respondentenes trygghet i denne rammen. I tillegg til lydbåndopptak satte jeg meg ned umiddelbart etter intervjuene og skrev ned mine refleksjoner fra intervjuene. I margen i intervjuguiden hadde jeg gjort noen antegninger knyttet til kroppsspråk, partier der jeg valgte å følge opp spesielt da jeg fattet mer interesse rundt respondentens refleksjoner m.m. Disse antegningene mente jeg skulle gi meg forsterkninger utover transkriberingen. Under

selve transkriberingen hadde jeg en notatblokk der jeg noterte ytterligere momenter jeg anså relevant.

I transkriberingen av intervjuet av rektor valgte jeg å skrive ned ordrett hele intervjuet. Dette sikret at jeg fikk med meg nyanseringer, presiseringer og et mest mulig komplett datagrunnlag som er mulig i overføringen fra tale til tekst. I de tre gruppeintervjuene hadde jeg en litt annerledes innfallsvinkel. Her ble noe utelatt og det gikk i hovedsak på andre og tredje gangs eksemplifisering og forsterkning av det som allerede var sagt av en annen trinnleder. For å sikre meningsinnholdet i overgangen fra muntlig språk til skriftlig språk har jeg i noen få tilfeller lagt til noen ord, som gjør sitatene forståelig. Opptakene var relativt gode. I enkelte tilfeller var de som satt lengst unna noe uklare, noe jeg tok hensyn til i transkriberingen ved å utelate det jeg var i tvil om og eventuelt åpne for flere tolkninger

5.2 Analyse - Utvikling av analyse og drøftingskategorier

5.2.1 Kategoriene blir til

I gjennomgangen av de transkriberte dataene ble det naturlig for meg å velge en temasentrert tilnærming (Thagaard 2003:132). Bakgrunnen for dette valget er at jeg gjennom utviklingen av problemstillingen og frem til intervjuguide jobbet med temaer (se vedlegg 1). Når jeg da skulle dykke ned i analyse av de transkriberte dataene ble det naturlig å utvikle kategorier i relasjon til temaene. Koblingen mellom temasentrert tilnærming og kategorisering av data fra transkriberingen fremhever Thagaard som sentral (Thagaard 2003:155).

I kategoriutviklingen prøvde jeg å være mest mulig tro mot de transkriberte dataene. Jeg så etter interessante sammenhenger, vinklingen av svarene i forhold til spørsmålene, var også opptatt av hva som ikke ble sagt, hva respondentene forsterket, koblet ulike svar fra de fire intervjuene inn mot samme spørsmål osv. Som en liten støtte til dette arbeidet laget jeg meg en oppstilling som jeg skrev fortløpende på under hvert spørsmål med tilhørende svar. Denne så slik ut;

Kommentar til spørsmål (1)	Kommentar til respons (2)	Teoretiske kommentarer (3)

Tabell 2: Enkel analysemodell brukt under dataanalyse

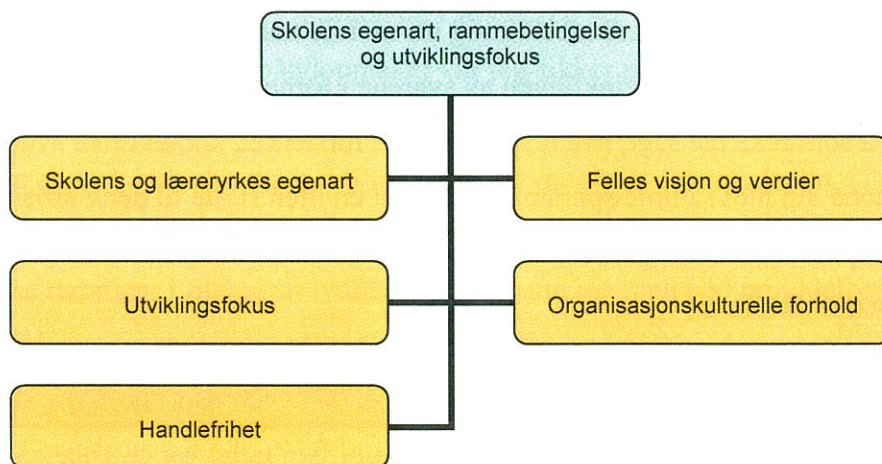
I første kolonne (1) bevisstgjorde jeg meg på hensikten med spørsmålet, om spørsmålet var ledende eller andre forhold. I kolonne (2) var jeg opptatt av å beskrive, vurdere og

evt forklare respondentenes svar. Dette er en tilnærming som Jacobsen vektlegger (Jacobsen 2000:179). I kolonne (3) prøvde jeg å koble responsen opp mot den teorien som jeg har bygd opp rundt problemstillingen, men også i denne fasen være åpen for en bredere teoretisk plattform. Dette skulle vise seg å bli en meget nyttig prosess og et verktøy i hoveddrøftingen i oppgaven.

Etter at alt datamaterialet var håndtert som beskrevet over, gikk jeg systematisk gjennom de fire transkriberte og analyserte databolkene. I denne fasen hadde jeg et fokus på å finne relevante kategorier som jeg vurderte som interessant i relasjon til problemstillingen.

5.2.2 Hovedkategori 1

Da jeg som utgangspunkt for intervjuene hadde en temasentrert intervjuguide var det nærliggende å tro at kategoriene i stor grad kunne ses i sammenheng med temaene. Allikevel var jeg svært bevisst på å holde døren åpen for at dataene inneholdt kategorier som ikke lå så klart fram i dagen når jeg utviklet intervjuguiden. Dette medførte at jeg anså det som verdigfullt å holde meg til temaene som hovedkategorier og utlede underkategorier ut i fra dataene. Underkategoriene, eller fenomener som Jacobsen (2000:193) også kaller det åpnet muligheten for å se etter sammenhenger mellom de ulike respondentene (rektor og trinn). Resultatet av dette arbeidet medførte at jeg stod igjen med følgende hovedkategori 1 med sine respektive underkategorier;



Figur 7: Hovedkategori 1- med sine respektive underkategorier

I flere av de teorier jeg har fremstilt i denne oppgaven i relasjon til læring har en organisasjons egenart, kultur og det visjonære blitt trukket frem som et vesentlig forhold. Det er her nærliggende å vise til Peter M. Senges 5 disipliner. Senges 5 disipliner går langt inn og kobler læring med de underkategorier jeg har funnet. Blant annet *felles visjon og verdier*. Innen erfaringslæringsmodellen til Anthony Richards understreker han betydningen av *handlefrihet og utviklingsfokus*. Som en viktig premisse for å lykkes med dette vil det være behov for indre og ytre rammebetingelser, som legger grunnlaget for å jobbe utviklingsrelatert og fremtidsrettet der organisasjonen ivaretar den kunnskap og kompetanse som finnes. I dette ligger det derfor elementer innen *skolens og læreryrkets egenart* samt *organisasjonskulturelle forhold* som viktige premisser for å kunne utvikle skolen som en lærende organisasjon.

5.2.3 Hovedkategori 2

I intervjuene hadde jeg et fokus på de organisatoriske og individuelle barrierer som kunne identifiseres eller påpekes i skolen i relasjon til læring. I dataanalysen fant jeg at responsen rundt disse bar preg av noen motsetninger i forklaringsmodellene. Dette medførte at jeg identifiserte underkategorier som overlappet hele datamaterialet. Dette innebar en utfordring i å systematisere underkategoriene. Når jeg har valgt å kalle hovedkategori 2 for "Organisatoriske og individuelle aspekter" er jeg inneforstått med at noen underkategorier fra hovedkategori 1 også kunne ha blitt identifisert i hovedkategori 2 uten at det etter min mening er av vesentlig betydning



Figur 8: Hovedkategori 2- med sine respektive underkategorier

Denne hovedkategorien tar inn i seg forhold som jeg ut ifra valgt teori anser som viktig i relasjon til læring i kollegiet. Jeg har i tilnærmingen til problemstillingen og gjennom intervju vært opptatt av det sosiokulturelle læringssynet. De valgte underkategorier har sin relevans i forhold til respondentenes vektlegging av dette, og de underkategorier jeg har valgt kommer da som en naturlig konsekvens av dette.

Ledelse – styring v.s frihet vil jeg betrakte som en sentral parameter for å understøtte læring i en organisasjon. Når denne underkategorien ikke ble vesentlig fremhevet i utarbeidelsen av intervjuguide var dette bevisst. Gjennom å intervju rektor i et individuelt intervju og teamledere i sine respektive grupper ønsket jeg at ledelsesfaktoren ikke skulle få for dominerende plass i forklaringsmodellene. Rektor kjenner jeg som en leder med selvinnsikt og utstrakt evne til refleksjon så de ledelsesmessige forhold var jeg trygg på skulle komme fram. Det samme utgangspunktet hadde jeg i forhold til teamlederne.

Ledelse er sentralt når jeg skal inn å drøfte faktorer knyttet til læring. I de teoriene jeg har valgt i denne oppgaven, er ledelse en viktig dimensjon. Jeg vil imidlertid fokusere sterkest på balansen som en rektor må turnere gjennom styring v.s frihet. Ser vi mot Senges teorier, har en leder en nøkkelrolle i å håndtere og legge til rette for organisasjonens 5 disiplin – systemtenkningen. Å være pådriver i å etablere, dog i en inkluderende prosess, en felles visjon og verdier er relativt klart. Å legge til rette for at enkeltindivider oppfatter personlig mestring er også et ledelsesansvar.

Går vi til Seki-modellen er lederskap knyttet til å finne balansegangen mellom å sikre arenabygging for dialog og refleksjon og samtidig skape en evne og vilje til å ta disse i bruk. Innenfor Nordhaugs styringsutfordringer og ledelsesdilemmaer er lederskap også sentralt.

Den andre underkategorien jeg fant var *strategiske faktorer* som har implikasjoner på læring i skole. Med strategiske faktorer tenker jeg på forholdet til sentrale og overordnede kommunale strategiprosesser som Åsly er en del av. Dette gjelder eksempelvis sentral vs lokal beslutningsmyndighet, føringer som kommer inn i skoen fra nasjonalt nivå vs lokale føringer og strategiplanprosesser fra lokalpolitisk nivå. Dette er alle relevante faktorer som påvirker en organisasjon som Åsly skole og som har implikasjoner på læring.

Den mest nærliggende tilnærmingen til dette er å fokusere på den reelle støtte og frihet som Åsly skole har i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Er det rammebetingelser som hindrer dette? Er plandokumentene som skolen styrer etter utviklingsorientert. Er skolens medarbeidere involvert i planprosessen der legitimitet og fellesskapsorientering bidrar til læring? Dette er spørsmål som deler av valgt teori har som bakteppe. Nordhaugs styringsutfordringer ble nevnt i underkategori – ledelse. Den anser jeg også som relevant her. Organisatoriske barrierer som prosedyrer på overordnet nivå kan være en hemmende eller fremmede faktor, eksempelvis rekruttering av nye medarbeidere og styringsparametere.

En annen faktor som datamaterialet ga flere interessante funn på, var *interne organisasjonsstrukturelle faktorer*. Her var det hovedfunn som gikk i retning av at trinndelingen fremstod som både samlende innenfor trinnet, men det utgjorde også noen organisatoriske utfordringer. På den ene siden skapte den *innen trinnet* en arena for et kollektiv som fremmet læring og arenabygging. På den andre siden er det funn som viser at det kan se ut som den brakte med seg noen dysfunksjonelle trekk i relasjon til felles forståelse og kollektivt arbeid sett i forhold til hele Åsly skole.

Her er det nærliggende å peke på Senges teori om mentale modeller. I en sterk trinnorientert kultur kan det skapes oppfatninger av at vi gjør det riktige og de andre gjør det galt. En slik mulig utvikling av subkulturer kan også true utvikling av en felles visjon. Innenfor Nordhaugs styringsutfordringer finner vi også forklaringsmodeller som kan støtte opp om de utfordringer en sterk trinnorganisering kan ha. Når det er sagt finner vi i de samme teoriene også noen positive effekter som en subkultur kan bringe med seg. Paradoksalt nok kan en subkultur vise vei og trekke med seg de øvrige subkulturer inn mot fellesskapet i en retning som er ønsket av organisasjonen.

Den fjerde underkategorien jeg har funnet er *arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon*. I intervjuene virket det som om alle respondentene hadde gjort seg sine refleksjoner rundt dette temaet. I all hovedsak kom det imidlertid frem at de trakk klare paralleller mellom dette temaet og de infrastrukturelle forutsetningene for å få dette til. Jeg merket meg at alle fremhevet mellomtrinnet, som gjennom en prosess der de byggeteknisk hadde fått endret sine læringsarenaer, der de grep som var tatt virket interessant og spennende blant alle respondenter. Dette var tydeligvis noe de aller flest hadde tanker om og slik jeg oppfattet det stod det i stil med det mange oppfattet som den nye pedagogikken og didaktikken. Når jeg videre gikk mer inn i hvordan de benyttet eksisterende arenaer,

klasserom, friminutt, lunsjrom osv i relasjon til kunnskapsdeling, virket det som bevisstheten rundt dette var mindre. Dette vil jeg vise gjennom sitat i hoveddrøftingen.

Nonaka og Takehuchis SEKI-modell har i seg klare premisser om møte mellom individer og grupper som forutsetning for kunnskapsutvikling. Refleksjonsarenaer og arenabygging som fundament for frigjøring av taus kunnskap står sterkt i modellen. Senges gruppelæringssteori fremhever dette sterkt og Anthony Richards erfaringslæringsmodell viser til at refleksjon på ulike nivåer er den bærende kraft der erfaring konverteres til læring (Tiller 1999:32)

Den siste underkategorien jeg har valgt å kategorisere fra intervjuene var *faktorer på individnivå*. Når jeg skal inn å studere de faktorer på organisatorisk og individuelt nivå som har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon er det relativt åpenbart at koblingen mellom individ og organisasjon er svært tett. At jeg allikevel velger å rette et individfokus inn i drøftingen er at jeg gjennom dataanalysen finner mange interessante funn som kan være med på å belyse problemstillingen. Er det eksempelvis slik at det er en signifikant sammenheng mellom skolens egenart, lærervirke og de individuelle faktorene som påvirker læring på skolen? Det at et individ jobber i en organisasjon som har fokus på overføring av kunnskap og kompetanse fra en yrkesgruppe (les; lærer) til en konkret målgruppe (les, elever), hva gjør det med yrkesgruppen i forhold til læring mellom individene i yrkesgruppen?

I tilnærmingen til dette gjør jeg meg noen refleksjoner om sammenhengen mellom Von Krogh et als individuelle barrierer, skolen og læreryrkes egenart og deres implikasjoner på læring. I dette ligger det at individer har noen iboende mekanismer som slår inn når ny kunnskap skal aksepteres og integreres (Von Krogh et.al 2005:35). Mekanismene som Von Krogh et.al. viser til er assimilasjon og akkomodasjon. Koblet til skolen og læreryrkes egenart Von Krogh et.als organisasjonsbarrierer og Senges mentale modeller og personlig mestring vil jeg prøve å finne årsakssammenhenger som kan forklare de funn. Jeg finner det også nærliggende å gå inn i Anthony Richards erfaringslæringsmodell for å prøve å se sammenhengen mellom egenarten i skolen og hvordan kultur og læreren er trygg i separasjonsfasen og gjenkomsten og hva som problematiserer dette.

5.2.4 Sammenbinding

Før jeg hadde lagt forholdene til rette for å gå inn i hoveddrøftingen var det nødvendig å sammenbinde de ulike underkategoriene med de respektive respondenters svar rundt kategoriene. Dette opplevde jeg som en meget sentral og omfattende prosess. Intervjuene ble gjennomlest flere ganger og jeg satte koder i dokumentet der jeg fant interessante tilnærminger i forhold til kategoriene. Jeg er bevisst på at noen av underkategoriene ti en viss grad overlapper hverandre, eksempelvis *skolen og læreyrkets egenart vs. organisasjonskultur*. Det vil derfor være viktig å håndtere dette i påfølgende analyse og drøfting.

6 Analyse og drøfting

6.1 Innledning

I den påfølgende analyse skal jeg gjennom de sammenbundne dataene opp mot hoved- og underkategorier prøve å finne utsagn som bygger opp omkring min problemstilling. Jeg finner det hensiktsmessig å presentere problemstillingen igjen her;

Hvilke faktorer på organisatorisk og individuelt nivå har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan håndteres dette på Åsly skole?

Når jeg går inn i dette ser jeg det som nødvendig å klargjøre for leseren hvilket fokus jeg vil ha i håndteringen av dataene. En sentral del av dette er at jeg vil både presentere utsagn som kan forklares ut i fra aktuell teori og som problematiserer aktuell teori. Jeg er også åpen for å problematisere utsagn selv om jeg ikke har funnet relevant teori som problematiserer funnet. Dette gjør jeg i håp om gi et bredere perspektiv.

Jacobsen (Jacobsen 2000:200) er kategorisk når det gjelder bruk av sitater i kvalitative undersøkelser. *Et helt sentralt aspekt i kvalitativ metode er å benytte seg av direkte sitater. Sitater er for den kvalitative metoden hva tabeller er for den kvantitative.*

Forutsetningen for dette er lydbånd. Når jeg bruker sitater vil jeg prøve å være bevisst på balansegangen mellom å *beskrive, vurdere og forklare* sitatene. I all hovedsak vil det forhåpentligvis komme klart fram, men bevisstgjøring i bruk av sitater anser jeg som viktig.

I påfølgende drøfting finner jeg det hensiktsmessig ut i fra et kvalitativt synspunkt å ha et drøftingsfokus der jeg prøver å håndtere tre dimensjoner. Dette er:

- a) de faktiske funn jeg har fra de transkriberte dataene gjennom sitater
- b) relevant teori fra kapittel 3

c) sentrale deler som ligger i oppgavens bakteppe, som status i norsk skole, skolens egenart og relevante strategiske og organisatoriske forhold i Rissa kommune (fra kapittel 1 og 2)

6.2 Skolens egenart, rammebetingelser og utviklingsfokus – hovedkategori 1

6.2.1 Grunnlag

I denne drøftingsdelen vil jeg ha fokus på skolens egenart, rammebetingelser og utviklingsfokus som grunnlag for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Interessante aspekter her er hvorvidt respondentene har et bevisst forhold til å jobbe utviklingsorientert i kollegiet, om rammebetingelsene for å gjøre dette oppfattes som fremmende vs. hemmende. Hvorvidt det er samsvar mellom rektors oppfatninger innenfor denne tematikken og det som trinnledelsene legger vekt på, herunder å prøve å forklare dette. For å komme inn i dette velger jeg å behandle hver underkategori hver for seg.

6.2.2 Skolen og læreryrkes egenart

I punkt 1.5 stilte jeg noen spørsmål omkring egenarten i skolen og dens innflytelse på læreryrkets egenart. Dette er jo to elementer som er tett koblet sammen og som er sentrale i streben etter å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I gjennomgangen av funnene ser jeg klare tendenser til at fokus automatisk rettes inn mot elevene og de oppfatninger respondentene har i det ansvaret som ligger i dette. Rektor sier her;

Skolens egenart er at vi er en institusjon i samfunnet som skal oppdra elevene. Oppdragelse og opplæring til den oppvoksende slekt er et ansvar vi har fått i samfunnet. Vi er på en måte foreldrenes hjelpere i å gi opplæring til deres barn innfor masse målsettinger som da er satt i samfunnet, for at deres barn skal lære. Når jeg sier oppdragelse så føler jeg at det også er en del av skolens arbeid og at det er kanskje blitt mer enn del av skolens arbeid nå enn tidligere, gjennom at det offentlige har fått mer og mer ansvar for barna fra de er ett år gamle og oppover. Derfor er det å si til elevene at begrepet elev kommer fra det samme begrepet som elevator, dvs å heve noe fra ett nivå til et annet nivå. Når de er elever hos oss er det å løfte de til ett høyere kunnskaps og kompetansenivå. Og så håper vi at deres sosiale kompetanse skal øke.

Trinnledelsene bekrefter i stor grad dette fokus:

Det første jeg tenker på er at læreren har tøffe arbeidsdager sammen med elevene. Det er mer som et skuespill, du må være til stede hele tiden. Som eksempel møter vi elever og foreldre på butikken og da oppleves vi som lærer og ikke som en privatperson. Det er veldig hyggelig å treffe elever som roper hei, er det deg og elever som kommer bort til meg og prater om alt og ingenting. Så det er et sånt heldøgnsyrke for jeg tenker på elevene mine når jeg har fri også, og

jeg er med i noen foreninger utenfor skolen og selv om vi har bestemt oss ikke å snakke om yrket vårt så klarer vi ikke å la være.

At rektor og trinnledelsen utelukkende har fokus på ansvaret overfor elever og den samfunnsviktige rolle dette innebærer er i seg selv ikke så overraskende. Det er jo hovedoppgaven for skolen. Det som imidlertid er interessant er at jeg i intervjurollen måtte lede respondentene inn på særegenheten i læreryrket knyttet til forhold til det å jobbe i en kunnskapsbedrift der medlemmer skal "produsere" og overføre kunnskap, der kollegaer, på bakgrunn av dette, hver for seg innehar en stor mengde kunnskap som kollektivt kan utnyttes. I tillegg virket det som bevisstheten rundt *selvstendigheten*, som læreryrket må kunne oppfattes som, ikke ble fokusert på som en sentral faktor. I punkt 1.5 henviste jeg til Tiller (2006:48), som påpeker at mange lærere har stort fokus på klassen og den skoling som skal skje i klasserommet, men mindre fokus på læring mellom kolleger utenfor klasserommet. Han forklarer dette med blant annet den relative store graden av rutinisering og standardisering som er i skolen og rammebetingelser. Dette betrakter Tiller som en utfordring i relasjon til erfaringslæring.

En relativt liten bevissthet rundt de særegenheter som skolen har gjennom eksempelvis selvstendigheten i utøvelsen av læreryrket, kan i seg selv hemme mulighet for læring. Peter Senges teorier om mentale modeller kan forklare noe av denne utfordringen. Han hevder at inngrodd oppfatninger og rutiniseringer kan bli en stengsel for læring. Tilsvarende forklaringsmodeller finnes i Nordhaugs tilnærming til organisatoriske barrierer, nemlig prosedyrer og Chris Argyris og Donald Schøns enkelt og dobbelkretsmodell, der de påpeker at læring handler om å *utfordre* det etablerte.

I denne tilnærmingen skal ikke den arenaen, som lærere opplever i klasseromssituasjonen og den dynamikk som ligger der, undervurderes. Allikevel er det sentralt med en bevissthet rundt selvstendigheten og de muligheter som ligger i kollektivet, dvs mellom alle medarbeiderne på skolen.

6.2.3 Felles visjon og verdier

I mine intervju valgte jeg å se på Åsly skoles arbeid med visjon og verdier. Jeg var kjent med at dette arbeidet hadde de gjennomført i kollegiet og jeg var interessert i tilknytning til problemstillingen å få innsikt i hvordan de hadde institusjonalisert visjonen og verdiene i sin skole. Visjonen er "*Åsly skole – en skole å være stolt av!*" og verdiene er *trygghet, dristighet, glede og nysgjerrighet*. Med støtte i Senges teori om viktigheten av å etablere felles visjon for å skape læring ønsket jeg å få frem graden av involvering i

prosessen, bevisstheten rundt visjonen og de tilhørende verdier og hvordan de ble gjort operativ. Her fikk jeg av rektor beskrevet en prosess der alle medarbeiderne deltok. Utgangspunktet for at dette ble iverksatt var, kanskje paradoksalt nok, at Åsly skole skulle fjerne 4 årsverk og en av undervisningsinspektørene mente at det var helt feil å gjøre dette uten å fokusere på hva vi vil og hvor vi skal. Sitat fra rektor;

Hvis ikke vi har en klarere pedagogisk plattform og visjon og mål på hvor vi skal, så blir dette bare "galimatias" Så da bestemte vi oss for at vi ville bruke et par måneder før vi satte i gang øksinga til å jobbe fram en intern plattform og da hadde vi lest boka til Ingebrigt Steen Jensen, som vi hadde fått i fra rådmannen – "Ona Fyr". Jeg hadde lest den og vi brukte faktisk den oppskriften han hadde på det med å danne seg en visjon og det med verdier. For han hadde en veldig fin måte å si det på. Når du skal definere deg verdiene dine så skal du først sette deg ned å si– "Hva er det som kjennetegner personligheten til din organisasjon – eller hvem er Åsly skole personlig?"

Dette kan oppfattes som en relativt stor grad av bevissthet fra ledelsens side om å utvikle en felles visjon med tilhørende verdier. I tillegg var dette arbeidet fundamentert i en utfordring hele organisasjonen stod overfor. Senge påpeker at en felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjonen fordi det gir fokus og energi. En nærliggende faktor er da hvordan visjonen og verdiene og bevisstgjøringen i det daglige livet ved Åsly skole i relasjon til dette er fremtrédene. Her fant jeg at kunnskapen omkring visjonen og verdiene absolutt var til stede. Sitat fra småtrinnledelsen;

Jeg har vært med på å utvikle visjonen men har ikke så sterkt forhold til den. Men vi hører at visjonen brukes og da er det en skole å være stolt av. Og jeg er veldig stolt av at jeg jobber på Åsly.

Ja dette med dristighet prøver vi å gjøre noe med ved å gjøre ting annerledes og se hvordan det fungerer. Men vi har litt respekt med dristighet for vi er veldig opptatt av at elevene skal være trygge. Kanskje vi tenker mer på at det skal være spennende og at dristighet blir for voldsomt. Men det må være på et slikt nivå at ungene føler seg trygge også. Et eksempel på at vi benytter ordet dristig er når vi tar med oss elevene ut i skogen. Da er det kanskje dristig nok for dem bare at vi er ute. Jeg tror nok at dristigheten er lettere lenger opp i trinnene da elevene kanskje tåler det litt bedre.

Sitatet gir en indikasjon på at visjon og verdier er levende i organisasjonen. Spørsmålet er i hvilken grad det kun er en individuell refleksjon rundt visjonen og verdiene eller hvorvidt de brukes aktivt i kollegiet. Her fant jeg sitater som illustrerer at visjonen og verdiene er operative i organisasjonen. Sitat fra rektor;

Ja, i hvert fall i forhold til dette med dristighet, Der pirrer de hverandre i hvert fall på mellomtrinnet. Der trigger de hverandre når det er snakk om å være litt

dristig og være litt nysgjerrig og det å ha godt humør. Vi har en diskusjon om hvor vi skal spise maten vår, fordi vi har et veldig flott personalrom som nylig er oppjustert. Allikevel er det mange som har lyst til å spise maten på trinnrommet sitt. Der har de så trygt, der har de det så trivelig og der gleder de seg hver dag til å komme på jobb sammen med de nærmeste kollegaer. Der bruker de verdiene for å forsvare at de skal spise på sine respektive trinnrom, mens jeg ønsker det motsatte, nemlig at alle medarbeidere kunne samles daglig for å oppleve den tryggheten og gleden sammen. Det viser at det kan brukes i den retning man ønsker. Nå har vi en diskusjon på om jeg skal gå inn å si at mat skal spises der, uansett. Da er det noen som føler at jeg har tatt fra dem noe veldig viktig.

Dette funnet synes jeg illustrerer noe meget vesentlig. Her mener rektor at verdiene er operative. I tillegg brukes verdiene aktivt til å utfordre organisatoriske forhold i organisasjonen som både indirekte og direkte har innflytelse på kollektivet. Det er her nærliggende å vise til Nonaka og Takehuchis SEKI-modell og gjøre taus kunnskap eksplisitt gjennom arenabygging og kollektiv refleksjon. Dette er et tema jeg kommer mer tilbake til senere i oppgaven.

6.2.4 Utviklingsfokus

Denne underkategorien utledet jeg i forbindelse med analysen av dataene. Jeg hadde ikke konkrete spørsmål i intervjuguiden spesifikt om utviklingsfokus relatert til denne hovedkategorien, men fant såpass mye interessant at jeg finner det hensiktsmessig å behandle dette. Når jeg kommer til neste hovedkategori, organisatoriske barrierer, vil jeg komme mer inn på dette, da med andre perspektiver

I intervjuet med rektor under denne hovedkategorien ble vi sammen styrt inn mot utvikling. I forlengelsen av dialogen omkring visjon og verdier penset vi inn mot det å strekke seg etter noe. Fra et av spørsmålene omkring dette siterer jeg rektor;

Vi har nettopp hatt en arbeidsmiljøundersøkelse hvor utvikling er kanskje et av de feltene som kommunen scorer lavest på når de ansatte blir spurt. Lavere enn det andre kommuner gjør. Det er tilsvarende hos oss også. Vi følger den trenden. Da vil jeg si at skolen, slik jeg opplever den, er en veldig konservativ organisasjon. Det er liksom ikke så lett å innføre mye nytt veldig fort i skolen. Og etter Læreplan 97 kom så har det ikke gått mer enn 8 år så begynte vi på en ny læreplan. Det er mye utvikling og endring som påføres oss utenifra. Og jeg tror lærere er veldig konservativ og at de føler at det kommer mange ytre forandringer. Da virker det som om det er om å gjøre å holde på noe av det vi vet som fungerer. Jeg synes ikke det er så lett å drive med så veldig mye nytenkning samtidig med at det kommer mye nytt utenifra. Men når det er sagt så har vi drevet med ganske mye utviklingsarbeid på Åsly skole som vi i og for seg er fornøyd med, men vi er ikke så veldig gode på å evaluere om det faktisk virker. Vi tror at det virker men vi vet egentlig ikke om det er blitt noe bedre læringsmiljø

I dette sitatet ligger det mange spennende forhold. Innledningsvis henviser rektor til at arbeidsmiljøundersøkelser viser at medarbeidere på Åsly skole ikke er så fornøyd med det utviklingsfokus som skolen har. Det er selvsagt mulig å tolke dette på flere måter. I utgangspunktet kan det tolkes som om medarbeidere på Åsly skole ønsker mer utvikling. Er det dårlig score på dette er det i hvert fall nærliggende å tenke slik. Imidlertid trekker rektor fram en egenart med skolen ved å beskrive skolen som en konservativ organisasjon, der jeg tolker han slik at skolen ikke har et utstrakt utviklingsfokus. I intervjuet med rektor synes jeg han var flink til å presisere når han mente at sine oppfatninger gjaldt generelt i skolen eller spesifikt Åsly. Dette innebærer at det er sannsynlig at han her tenker skolen generelt. Dette samsvarer med Tillers beskrivelse av skolen, nevnt i punkt 6.2.2.

Et spørsmål som da henger litt i lufta er hva er det som gjør at skolen er konservativ i relasjon til utvikling. Rektor går nemlig videre i resonnementet med å si at det kommer mange endringer utenifra og slik jeg tolker han skaper dette motstand mot endring. I forhold til styringsutfordringer, kaller Norhaug (2002) dette et strategiproblem. Når slike endringer skal inn i organisasjoner betyr det at eksisterende kompetanse utfordres. Skal kompetansen kunne tilpasses nye strategier og vise versa må det være fleksibilitet i organisasjonen. Endringsevne og vilje er også en viktig kompetanse. Da er det nærliggende å tro at konservatisme vil virke dempende på utviklingsfokus i streben etter å utvikle Åsly skole som en lærende organisasjon. Senges beskrivelser av mentale modeller kan også trekkes inn her.

Rektor går litt dypere i dette ved å koble kompleksiteten ved å håndtere utvikling styrt utenifra og ønsket og viljen om lokalt styrt utvikling. Dette kan oppfattes som litt overraskende. De endringer som i vesentlighet er styrt fra sentralt hold gjennom Utdanningsdepartement og Utdanningsdirektorat, som eksempelvis kunnskapsløftet, har hatt en grunnfilosofi i å skape lokal handlefrihet ute i den enkelte kommune og skole. Jeg kommer senere inn på strategirelasjonene som oppleves på Åsly skole, men at rektor identifiserer dette som en utfordring kan være tuftet på at han oppfatter skolen som ”endringstrett”.

At Åsly skole har en viss grad av egeninitiert utviklingsfokus fremkommer i dette sitatet fra rektor;

Da har jeg lyst til å ta utgangspunkt i noe som skjedde like etter at jeg ble rektor. Da var det lærerne på mellomtrinnet som hadde så lyst til å bryte opp de strukturene hvor det var en lærer i et klasserom med en klasse. At det sto to lærere rygg mot rygg og snakket om akkurat de samme tingene, mente de ikke var heldig. Det hadde begynt rett før jeg startet som rektor, og jeg fikk være med på det helt fra starten av, nemlig et utviklingsprosjekt på mellomtrinnet. Da organiserte vi det slik at alle lærerne på mellomtrinnet fikk være med på minst to skolebesøk til skole som hadde utviklet modeller som vi syntes var interessante.. Det vi klarte å oppnå på mellomtrinnet var en vilje til og samling om at det her ønsker vi å gjøre noe med. Det impliserte en del bygningsmessig inngrep og annerledes organisering en det vi var vant til. Det var nesten en forutsetning at alle hadde tenkt på det og sett det. Derfor var vi ute på skolebesøk. Vi satte av noen midler til det og vi fikk kompetansemidler fra FM til det. Vi brukte en høst og litt mer på det. Da satte lærerne seg ned og laget en modell for hvordan de kunne tenke seg å organisere det og gjøre noe med det aktivt i team. Det førte til at vi fikk gjennomslag til å bygge noen arealer i andre etasje Vi rev ut vegger mot gangen og lagde et grupperom og åpne lokaler. De lærerne som var med på det syntes at dette var topp. Da laget de en løsning som var mye mer knyttet opp mot det som kalles en arbeidsplan, at elevene ikke har et spesielt fag men jobber med det faget de ønsker og får veiledning

I dette sitatet ligger det flere interessante momenter. Her viser rektor til et eksempel på at det i organisasjonen er handlingsrom for å utvikle skolen i tråd med nye didaktiske og pedagogiske premisser. Ord som *grupperom og åpne lokaler* forteller at de har hatt fokus på nye læringsarenaer og bort fra det tradisjonelle klasserom med 1 lærer og 1 klasse. At dette skaper et grunnlag for utvikling støttes av Senges teori om gruppelæring. Dette kan nemlig bygge opp omkring innovativ og koordinert samhandling i små enheter for å utløse kollektive prosesser. Dette er også naturlig å trekke inn Senges femte disiplin, nemlig systemtenkningen. Her kan dette eksemplet fremstå som en synergi mellom de fire andre disiplinene. Gjennom gruppelæringen, som den restruktureringen medførte, kan mentale modeller som representerer en barriere viskes ut. I kollektivet kan det skapes grobunn for personlig mestring gjennom en felles visjon som sannsynligvis lå til grunn for endringen. At det var en felles visjon bak dette kan forklares med at *de hadde lyst til å bryte opp i strukturene*. SEKI-modellen kan også trekkes inn her gjennom at slike endringer kan skape grunnlaget for hele synergieffekten i modellen med systematisering, refleksjon, arenabygging og dialog. Ord, som med innhold i organisasjonen, kan frigjøre taus kunnskap og legge forholdene til rette for læring.

Det siste rektor bringer inn i relasjon til utviklingsfokus er sentralt, nemlig det å måle at endringer virkelig har en positiv effekt på skolen. Som jeg nevnte i pkt 1.4.1 ”Status i

norsk skole” har det blitt gjennomført internasjonale målinger i forhold til mange parametere. I våre skoler gjennomføres det relativt hyppige nasjonale tester. Disse testene er nok ikke et godt nok redskap. I et senere spørsmål uttaler rektor;

Jeg vet ikke nok om skole til det, men jeg er redd for at det kan være litt typisk for skolen at man sitter igjen med ting fordi man tror de virker. Så er det så mye arbeid med det å organisere det å gjøre det, at man kanskje ikke da er like villig til å evaluere etterpå om det virker. Man har ikke da de riktige dataen for å kanskje se det. Dessuten er elevgrunnet så forskjellig år for år. Hvis man sammenlikner eksamensresultatene fra 2002 og de var jo bedre enn de i 2007 – så da har jo alle forandringene blitt til det verre. Men det trenger ikke å bety det fordi elevmassen ikke er den samme.

Dette er en utfordring som kan hemme evnen og viljen til utviklingsrelatert virksomhet på Åsly skole og som kan bringe med seg en legitimeringsutfordring for å bygge opp omkring endrings evne og vilje

Når jeg utfordret teamlederne omkring skoleutvikling og bevisstheten rundt dette fant jeg mange av de samme oppfatningene som jeg fant hos rektor. På ungdomstrinnet ble følgende uttalt;

Jeg føler at vi har langt å gå. Læreryrket er ensomt og den enkelte har vanskelig for å involvere seg i hverandres hverdag. Men vi må passe oss så vi ikke blir for strømlinjeformet i utøvelsen av yrket vårt. Vi har veldig mye igjen på det der med å dele kunnskap og kompetanse for å oppnå et sterkere fellesskap. Jeg tror de på mellomtrinnet er mye flinkere enn oss. Det er denne faglærersituasjonen der vi springer til våre timer som virker hemmende.

Dette var interessante funn. Som jeg leser sitatet kommer det frem en klar bevissthet på at det er forhold rundt egenart og organisatoriske barrierer som påvirker utviklingsmulighetene. Bevisstheten rundt denne utfordringer er lang på vei en mulighet for å bli mer utviklingsorientert. Spørsmålet er hvorvidt det ligger rammebetingelser utover organisatoriske og individuelle barrierer, som jeg kommer tilbake til senere i drøftingen, som oppfattes som hindringer. I slike spørsmål blir tid og bygningstekniske forhold ofte trukket fram. Når jeg gikk videre fra forrige sitat for å pirke dypere i utviklingsmulighetene kommer nettopp dette frem. Sitat fra Ungdomstrinnet;

Ja det er mye knyttet til bygningene har det. Det er mye mindre kvadratmeter pr. elev på ungdomsskolen enn på mellomtrinnet, så mulighetene er mindre.

Dette kom frem etter et noe ledende spørsmål fra min sin side. Allikevel er det interessant å høre at de forklarer utviklingsmulighetene, eller mangel på sådan opp mot bygningstekniske faktorer. Et spørsmål som jeg da lar henge er hvorvidt dette er faktiske

hindringer eller det er hemmende faktorer som er et resultat av mentale modeller og en stor grad av rutinisering der mulighetenes vindu ikke kommer fram.

Dette bringer meg over til neste underkategori, nemlig handlefrihet

6.2.5 Handlefrihet

Å bygge opp omkring en lærende organisasjon handler mye om å se og utnytte mulighetene som finnes. I forrige punkt var jeg inne på faktorer som enten er faktiske barrierer for utvikling eller er opplevde hindringer. Et eksempel på en faktor som i realiteten svekker handlefriheten på Åsly skole er knyttet til ressurser og beslutningsmyndighet relatert til dette både faktisk og opplevd. I ressurstilgang ligger selvsagt tilgangen på midler for å gjøre noe med infrastrukturelle forhold. I sammenheng med et spørsmål til rektor som dreiser seg om visjonen og *en skole å være stolt av*, uttaler Rektor;

Jeg tror mange vil si at det betyr at de er glad i jobben sin og at de er stolte i arbeidet med elevene. Og så tror jeg noen vil si at da jeg begynte å jobbe på Åsly skole da var jeg kjempe stolt over at jeg jobbet her, fordi det er den flotteste skole i Norge i hvert fall i Trøndelag. Nå er alt det forvitret, sånn føler jeg. Nå er alle spesialrommene forvitret, bassenget er tomt og det er lite igjen av det vi var stolt av den gang. Vi ønsket at denne visjonen skulle medføre at vi fikk en ny stolthet over skolen vår, også rent bygningsmessig. Det har imidlertid skjedd en del ting. De som var opptatt av det fysiske de har fått igjen litt av den opplevelsen, men de synes det er trangt og at det er vanskeligere å drive tjenesten nå enn før. Det henger sammen med at elevene er mer på skolen nå enn hva de var før.

Det er viktig å håndtere dette i hverdagen. De aller fleste er bevisst på at skal det skapes arenaer for å utvikle skolen som lærende organisasjon må det tilrettelegges innen infrastrukturen. Så er det spørsmål hva denne opplevde mangelen på handlefrihet gjør med organisasjonen. Blir det brukt som et alibi for å holde fast på det etablerte? Er det motsand mot forandring og nevnte konservatisme som regjerer? Er endringsforståelsen sterkest i ledelsen og konservative krefter skaper et trehegtsproblem slik Nordhaug beskriver? Eller er det rett og slett slik at strategiprosessene i Rissa kommune ikke ivaretar identifiseringen og gjennomføringen av slike endringsbehov? Dette er refleksjoner jeg gjør meg og som jeg vil ha med meg i den videre drøftingen.

Før jeg forlater Åsly skoles oppfatning om handlefrihet for å utvikle en lærende organisasjon må jeg inn på et annet tema nemlig Åsly skoles oppfatning om tidsressursen. I relasjon til et spørsmål knyttet til organisasjonskultur sier rektor følgende;

Nå føler jeg at det ble mye vekt på akkurat den negative del av kulturen her for det er bare en liten bit av et stort mangfold av sannhet. Jeg kunne også kunne gått ut i gangen her og funnet de gode eksemplene på en lærende organisasjon. Men det jeg ønsker meg, for å få en slik organisasjonskultur skikkelig til å gli, så er det en del rammer som må endres, tror jeg da. Sånn som i dag eksempelvis har vi hatt en dag som har gått helt etter planen og det har foregått så mye fint samarbeid med læring av hverandre. Når de sitter sammen og lærer av hverandre så bobler det rundt og da tenker jeg at det er en side av denne situasjonen vi ser og det er alltid mangel på tid i forhold til det å sette seg ned å jobbe. Den rammen har noe med lærernes arbeidstidsbestemmelser å gjøre, som jeg føler er veldig begrensende for arbeidet. Det kan resultere i at to lærere aldri har tid sammen. Dette fordi de er opptatt av andre ting og ikke er her samtidig. Det hadde vært så fint å kunne hatt mer tid sammen og at mer av arbeidstiden hadde vært knyttet til skolen. Men da kan det være behov for å ha bedre arbeidsforhold på vår skole. Det ser jeg ikke bort fra for det er ganske kummerlig. I de lokalene kan det være slik at de forstyrrer hverandre i forberedelsene.

Her understreker rektor betydningen om å ha de gode arenaene og ikke minst tid. I dette ligger det veldig mange spennende innfallsvinkler. Sett fra et teoretisk perspektiv er det veldig enkelt å finne sammenhengen mellom det å utvikle en skole som en lærende organisasjon og det at organisasjonsmedlemmene er sammen i gode relasjoner og settinger. Det er vel bare de syn som støtter opp om ytterligheten i Newell et.als (2002) strukturperspektiv, som ikke har en eller annen tilnærming til at kunnskap utvikles i møtet mellom mennesker. I dette perspektivet betraktes kunnskap og kompetanse som en beholdning hos enkeltindividet som kan uttrykkes, identifiseres og deles med omverden. Kunnskapen er kodifiserbar og eksplisitt. I denne kontekst kan kunnskap deles ved hjelp av tradisjonell teknologi. Hovedtrenden i det teoretiske miljø inne kunnskap, kompetanse og læring understreker arenabygging og kollektiv refleksjon som sentral. Her kan nevnte SEKI-modell til Nonaka og Takeuchi og Senges disiplin – gruppelæring være med på å gi en bredere forståelse for hvordan kunnskap utvikles og læring skjer i organisasjoner

Det er interessant å merke seg at rektor i sitatet viser til at når lærerne sitter sammen så *bobler det rundt*. Både i dette sitatet og i flere andre responser fremkommer det at rektoren vektlegger sterkt ønske og behovet for at kollegiet hans sitter sammen med felles fokus omkring refleksjon og gruppelæring.

At skolen har i sine arbeidsbestemmelser en utfordring i relasjon til å øke fellestid, har jeg vært inne på tidligere gjennom Tom Tillers beskrivelse av skolehverdagen og det faktum at partene i arbeidslivet nå er blitt enige om å løse opp de relativt sterke

rettighetene som den enkelte lærer har i disponering av egen tid. Allikevel merker jeg meg at det nærmeste jeg fant enighet om dette blant trinnlederne var at selvstendigheten var en barriere for kollektiv læring. Så lenge jeg ikke har stilt konkret spørsmål om hvordan teamlederne oppfatter arbeidstidsbestemmelsene som hindringer skal jeg være forsiktig med å være kategorisk til dette. Allikevel tar jeg meg den frihet å reflektere omkring dette og aktualisere det i neste underkategori som handler om organisasjonskultur.

En tredje faktor som kommer tydelig frem i relasjon til handlefrihet er også knyttet til ressurser og det går på lærertetthet. I dette spørsmålet utfordret jeg dem med følgende spørsmål. (Bemerk at spørsmålet ble stilt mens vi var i en dialog omkring rammebetingelser)

Hva er den største utfordringen for Åsly skole i relasjon til handlefrihet? Se for dere at dere har fått frie hender til å gjøre noe med samspill, infrastruktur og det å organisere dagen. Hva ville dere ha grepet fatt i?

I sitat fra trinnlederne sies det;

Den største utfordringen ligger på ressursiden i forhold til antall voksne. Vi ønsker å møte elevene der de er men du kommer til kort fordi du skal favne over alle sammen, føler jeg. Har det vært større voksentetthet så kunne vi gjort mer. Nå må den enkelte gi alt til alle, på en måte. Vi har kommet et skritt videre på det, men her kunne vi fått til enda mer. Vi har kommet et skritt videre på det her, men vi mangler til de elevene som trenger et alternativ tilbud i den enhetsskolen vi har. Det tror jeg sliter lærerne veldig mye. I hverdagen så ser vi at her er det alternativer vi kunne jobbet med men at det ikke lar seg gjøre fordi du må ivareta klassen. Vi ivaretar den enkelte så langt vi kan men det er ikke enkelt. Vi har en del prosjekter vi jobber med som innebærer det å skape nye læringsarenaer. Det å få mulighet til å utvikle slike forhold ønsker vi mer av. Det er noe som kunne utviklet skolen enda mer. Hadde vi fått til det så tror jeg vi hadde unngått en del tapere i samfunnet. Jeg synes elevmassen er mer sprikende enn tidligere, innbiller jeg meg. Det blir flere og flere av de som ikke greier å ta til seg læring og spriket i elevmassen blir større og større. Mellomsjiktet er langt mindre nå enn tidligere. Dette krever alternative opplegg.

Her gjør jeg meg følgende vurderinger. Med en frihet til å organisere skolen etterspørres økte personellressurser (antall voksne) for utfordringene i elevgruppen er større og behov for tilpasset opplæring kan synes større. Her nevnes ikke mangel på handlefrihet som går i retning av flere felles møtepunkter og arenaer. Det skal bemerkes at mellomtrinnet er de som besitter de læringsarenaer som er best tilpasset ny pedagogikk og at de, etter rektor synspunkt, har tatt konsekvensen av den pedagogikken inn i et kollegialt samspill. Dette kan være noe av årsaken til den responsen. Med hensyn til

handlefrihet synes jeg det er interessant å sette fokus på organisasjonskulturelle forhold ved Åsly skole i relasjon til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Dette bringer meg over til den siste underkategorien i denne drøftingsdelen.

6.2.6 Organisasjonskulturelle forhold

Å utvikle skolen til en lærende organisasjon fordrer at de kulturelle egenartene fremmer dette. I intervjuene kom det frem mange aspekter rundt de kulturelle forhold ved Åsly skole. Når jeg utfordret rektor på dette beskrev han følgende;

Jeg føler at på denne skole så har vi litt forskjellige kulturer. Og det tror jeg henger sammen med den tiden Åsly skole besto av to skoler. Vi hadde Åsly ungdomsskole, som hadde sin egen rektor og ledelse med sin kultur og så hadde vi en Åsly barneskole som hadde sin organisasjonskultur. Det eneste de hadde felles var taket på bygningene og et felles personalrom. De hadde hver sin kontordame, rektor og inspektør og det var to ganske forskjellige kulturer på de to skolene. Så da de to skolene ble slått sammen for 12 år siden, så smeltet ikke de to organisasjonskulturer godt nok sammen. Det har de egentlig ikke helt gjort enda og jeg har kommet til det at jeg tror at det ikke vil komme til å skje før i hvert fall brorparten av de som jobbet her den gangen det var to skoler, har sluttet. Forstå meg rett der jeg er inne på noe av det konservative igjen fordi på Åsly ungdomsskole hadde de en annen måte å være på og jobbe på enn de hadde på barneskolen. De hadde helt andre arbeidstidsbestemmelser der for en ungdomskolelærer jobbet færre timer enn en barneskolelærer. Så det har vi strevd med at det har vært to kulturer. Det er absolutt i ferd med å forsvinne men det har tatt lang tid.

Sitatet beskriver hvordan rektor oppfatter ulike kulturer i sin organisasjon. I dette beskriver han hvordan en tidligere organisasjonskultur skulle inn i en ny. Dette har etter rektors mening skapt noen utfordringer. En forklaring på dette kan finnes i Von Krogh et.als (2005) beskrivelse av bedriftsparadigmer. Paradigmene eller virkelighetsoppfatningene var såpass ulik i de to kulturene at de sannsynligvis gjorde noe destruktiv med organisasjonen. I en ideell verden kan paradigmene bidra til at individer sosialiseres inn i organisasjonen på en slik måte at både individene og organisasjonen oppnår synergieffekter. Individet vokser inn og organisasjonen får nytt blod som igjen kan bidra til utvikling. I sammensmelting av to organisasjonskulturer blir dette i enda større grad en utfordring. Her skal kollektivet i en kultur sammen med kollektivet i en annen kultur. Sammen skal de bli ett. I dette perspektivet vil mange andre mekanismer slå inn i langt større grad. Eksempel på dette er maktbegrepet og de konstallasjonene som råder.

Rektor er bevisstgjort på dette og uttrykker at de kulturelle motsetningene er i ferd med å forsvinne. Eksempel på grep som skolen har tatt, som kan virke konstruktivt i forhold til å bryte de dysfunksjonelle delene av denne sammensmeltingen er utviklingen av visjon og verdier som jeg tidligere har behandlet. Et såpass sterkt fokus som Åsly skole har hatt i forhold til dette og en såpass vellykket prosess og bevisstgjøring kan ha hatt en positiv effekt på en mer sammensmelting

I intervjuet med ungdomstrinnet knyttet til organisasjonskultur kom følgende frem;

Da opplever jeg i for stor grad at "dette er mine timer og dette er dine timer" er en kultur som preger ungdomstrinnet. Jeg har et inntrykk av at det er slik i alle trinn men kanskje spesielt hos oss på ungdomstrinnet. Mye av grunnen er at det og det må vi igjennom og at vi har et stort trykk i forhold til pensum. På vårt trinn har vi en relativ høy gjennomsnittsalder. I den gruppen jeg er i er det nok slik at vi har litt vanskelig for å ta inn over oss nye ting. Vi var jo eksempelvis på ekskursjon på Oppdal. Der fikk vi presentert en annen måte å organisere undervisningen på som jeg syntes var spennende. En ting er å få det presentert, en annen sak er å ta det med seg tilbake og praktisere det inn i skolen. Men jeg mener jo at vi tross alt er åpen for nye ideer på ungdomstrinnet også. Men jeg føler jo at vi på ungdomstrinnet har en mer stresset måte å være på. Vi skal ta inn over oss nye fag og har hele tiden eksamensfokus og et pensum som vi skal igjennom. Vi har også presset om at når de kommer på videregående så skal de kunne det og det. Vi vil ikke være bekjent av det at vi ikke har lært dem det.

I refleksjon rundt de kulturelle forhold trekker denne teamlederen fram individualismen som vedkommende ser i hverdagen. Forklaringen som brukes er pensum og fokus på eksamen. Dette er interessant. I nasjonal skolepolitikk har diskusjon rundt karakterjag og eksamensjag blitt kommentert og det hersker politisk uenighet omkring dette. Nå er argumentasjonen noe bredere enn koblingen til organisasjonskulturelle forhold, men denne responsen kan sette spørsmålsteget med hva det gjør med det kollektive samspillet. Innenfor de presenterte organisatoriske barrierene trekker Von Krogh et.al frem prosedyrer som et hinder for kunnskapsutvikling. Senge trekker frem gruppelæring og Nonaka og Takeuchi viser til sosialiseringen. Disse teoriene argumenterer for at en slik kultur hindrer kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Det som fremkommer som kanskje det mest signifikante funnet relatert til organisasjonskultur er trinndelingen. Følgende kommer frem fra ett av trinnene;

Den kanskje største utfordringen vi har er tid til å gå inn i utfordringene og svakhetene med organisasjonskulturen. Et eksempel er hvordan vi håndterer overgangen mellom trinnene. Her har vi helt klart ulike kulturer. Vi har jo også en overgang mellom ungdomstrinnet og opp til videregående og der synes jeg ikke vi tar godt nok vare på elevene i forhold til å rådgi dem videre inn mot skole

og yrkesvalg. Dette med overganger snakker vi mye om. Vi skulle helt klart ha fått til mer glidende overganger ved at vi for eksempel har fulgt dem et halvår inn i det nye trinnet.

Her beskrives en organisasjon der trinndelingen oppfattes som en barriere relatert til redundans og samspill. Selv om fokuset her er i forhold til konsekvenser opp mot elever er det nærliggende å peke på konsekvenser også for læring og kunnskapsutvikling mellom kolleger. Trinndelingen og dens betydning for læring i kollegiet er såpass sentral at det er etablert som en underkategori i hovedkategori 2

6.2.7 Deloppsummering

I det første drøftingspunktet i denne delkategorien drøftet jeg skolen og læreryrkes egenart. Utgangspunktet for drøftingen var noen interessante funn jeg gjorde i tilknytning til det fokus som respondentene hadde i den innledende fasen i intervjuene, med hensyn til læring og utvikling. Valget av dette temaet, som det innledende punkt, var bevisst i den hensikt å se om de koblet skolens egenart, den relativt store graden av kunnskap som finnes i kollegiet og deling av denne i kollegiet. Det jeg fant var at fokus i denne fasen av intervjuet nærmest utelukkende var lærer-elev relasjon. Jeg måtte lede respondentene inn på deling av kunnskap i kollegiet. Når jeg senere gikk inn og drøftet Åsly skoles arbeid med felles visjoner og verdier var dette bevisst i tilknytning til Peter Senges argumentasjon for viktigheten av at dette er institusjonalisert i organisasjonen. Her fant jeg at Åsly skole hadde hatt en relativt inkluderende prosess med å utvikle dette og at det i stor grad var kjennskap til disse hos respondentene. Rektor var bevisst på å bruke de, både overfor lærere, elever og seg selv. I noe mindre grad var dette en levende faktor i organisasjonen.

I den påfølgende drøfting tok jeg for meg Åsly skoles utviklingsfokus, som sprang ut av interessante funn jeg gjorde i intervjuene. Her fant jeg at rektor opplevde dette med utvikling som en utfordring i kollegiet. På den ene side vart det dokumentert gjennom undersøkelser at skolens medarbeidere syntes det relativt sett var liten grad av utvikling. Samtidig opplevde rektor følelse av engasjement og initiativ i utviklingsrelatert virksomhet. En stor grad av standardisering og rutinisering kan mulig forklare at medarbeiderne var engasjert i dette, men likevel føler at Åsly skole har mye å hente innen utviklingsarbeid.. Videre i denne drøftingen kom jeg inn på at rektor i intervjuet trakk fram at handlingsrommet for å drive utvikling absolutt var tilstede. At dette også

ble koblet til en felles visjon, nye tanker om organisering og ikke minst en iverksettelse av dette gjennom mellomtrinnets prosjekt ble oppfattet som positivt.

Jeg drøftet også den utfordring, som rektor oppfattet skolen hadde i forhold til det å måle effekten av de endringer som skolen gjorde i forhold til eventuell prestasjonsforbedring blant elevene. Dette er helt klart en komplisert sak, ikke bare på Åsly skole, men i alle skoler. I drøftingen påpekte jeg at det var en relativt stor grad av bevissthet rundt de utfordringer trinnledelsen så i det å bli mer utviklingsorientert. Her kom det frem at barrierer som tid, byggetekniske forhold og stor grad av fagfokus virket hemmende. Hvorvidt dette faktisk er en barrierer kan diskuteres, og kan synes om Åsly skole har en utfordring her.

Det neste drøftingspunktet var knyttet til handlefrihet og i hvilken grad denne ble opplevd som reel. I drøftingen understreket jeg at det var stort fokus på at rammebetingelsene for å drive utvikling. Dette ble oppfattet som en barriere, spesielt i trinnledelsen. Jeg tillot meg her å spekulere i om de opplevde barrierene også kunne forklares med barrierer som ikke dirkete ble berørt av respondenten, nemlig Senges mentale modeller og Von Krogh et. als organisatoriske barrierer, nemlig prosedyrer.

Det neste drøftingspunktet jeg var inne på var nettopp handlefrihet. I rektors opplevelse av handlefrihet kommenterte han den utfordring skolen rent byggeteknisk har og det han opplevde som et teknisk hinder for handlefrihet. Her drøftet jeg muligheten for at dette kunne komme som en konsekvens av blant annet et treghetsproblem, som Nordhaug beskriver. Videre trakk rektor inn utfordringen i relasjon til tid, der han bekreftet at i de tilfeller lærerne var sammen i møtevirksomhet, skjedde det mye utvikling og læring. Jeg koblet dette til Newells strukturperspektiv på kunnskapsutvikling og tillot meg gjennom dette å drøfte muligheten av at rektor undervurderte prosessperspektivet, ved at han i stor grad hadde fokus på møtearenaen fremfor de kollektive prosesser som skjer i hverdagen forøvrig. Av andre momenter som kom frem i drøftingen var den opplevde mangelen på lærertetthet. Med en relativt stor grad av frihet til å organisere skolen er dette en barriere som kan reduseres ved å bryte opp etablerte organisatoriske hindringer.

Med hensyn til organisasjonskulturelle forhold, beskrev rektor det slik at han opplevde todelt kultur i egen organisasjon med en historisk forklaring til dette. Ideelt sett kunne det her ha vært utviklende, men utfordringen knyttet til at to organisasjonskulturer skal sammen, kan faktisk forsterke de negative effektene subkulturer kan ha. En annen faktor

jeg trakk inn i drøftingen er læreryrkets individualisme. Jeg drøftet det usagnet som kom fra trinndelingen i ungdomstrinnet. Her trakk de frem koblingen mellom pensumpress og det de opplevde som en hindring for det kollektive samspillet. Med hensyn til organisasjonskulturelle forhold var trinndelingen og de utfordringer dette gav i forhold til kollektive prosesser i hele organisasjonen noe som ble understreket sterkt. Ett hovedfunn jeg berører nærmere i neste drøftingskapittel.

6.3 Organisatoriske og individuelle aspekter – hovedkategori 2

6.3.1 Grunnlag

I denne drøftingsdelen har jeg valgt å ha fokus på organisatoriske og individuelle aspekter som etter min vurdering fremstår som veldig sentrale i den hensikt å finne mulige forklaringer på hva som fremmer og/eller hemmer læring ved Åsly skole. Ledelse og lederens evne vilje til å skape en lærende organisasjon peker seg ut som en sentral parameter. I dette perspektivet vil jeg, med utgangspunkt i de funn jeg gjort, drøfte rektors evne og vilje til å understøtte læring ved skolen og da har jeg valgt ledelsesaspektet med fokus på styring versus frihet. Dette har jeg valgt ikke bare relatert til noen interessante funn jeg har fra intervjuene, men også det momentet at balansegangen mellom sterk styring og en utstrakt grad av delegering er grunnleggende i en organisasjons evne og mulighet for å fremme læring. Nært koblet til dette er faktorer som strategi og organisasjonsstrukturelle forhold. Som de to siste faktorene har jeg på bakgrunn av funn og valgt teori å gå inn å drøfte arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon og sist men ikke minst faktorer på individnivå. Disse faktorene vil jeg behandle hver for seg i den påfølgende drøftingen.

6.3.2 Ledelse – styring vs frihet

Som i alle organisasjoner har leder en sentral rolle i oppgaven med aktivt å bidra til læring i egen organisasjon. Ledelse er på mange måter en egen profesjon der ansvaret for å utvikle organisasjonen er sentralt. For å lykkes med dette er det en rekke faktorer som må håndteres. Beslutninger skal fattes, medarbeidere skal inkluderes og involveres, konflikter skal håndteres, økonomi og infrastruktur skal sikres og sist men ikke minst skal lederen finne balansepunktet mellom den støttende og den styrende rollen vedkommende har. Når jeg har valgt å trekke inn ledelsesdimensjonen, uten å behandle dette i vesentlig grad i teorien, er det fordi jeg gjennom intervjuene fikk interessante perspektiver på rektorrollen ved Åsly skole. Jeg er inneforstått med at

ledelsesdimensjonen er sentral i de fleste drøftingsfaktorene i denne oppgaven, men fant det ryddig og hensiktsmessig å behandle en del av ledelsesdimensjonen separat.

Rektor var i intervjuet veldig bevisst på den rollen han hadde i relasjon til å utvikle Åsly skole som en lærende organisasjon. Sitat fra rektor;

Jeg føler at min rolle er å legge til rette for mine medarbeidere slik at de kan gjøre en best mulig jobb både hver for seg og samlet. Jeg føler at jeg gjør den jobben etter beste evne og at det er ganske bra, men det er klart at alt kunne ha vært annerledes. Jeg kunne jo ha fått delegert bort oppgaver til andre og da ville jeg ha hatt litt mer muligheter for å reflektere sammen med dem. For det er noe jeg egentlig skulle ha ønsket at jeg hadde hatt bedre mulighet for. Å det er jo det jeg har delegert bort da kan du si. Den rollen er jo på inspektørene.

I dette sitatet understreker rektor sin rolle som tilrettelegger og betydningen av å kunne reflektere sammen med sine medarbeidere for å fremme utvikling og læring. Denne bevisstheten er sentral og understrekes også i Stortingsmelding 30 "Kultur for læring".

Her påpekes det at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et betydelig og kraftfullt lederskap der skoleledelsen må etterspørre og stimulere til det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid (Stortingsmelding 30). I en tid hvor det fokuseres på en mer moderne pedagogikk og didaktikk er dette like sentralt internt i skoleledelsen og mellom lærerne som i klasseromssituasjonen. Rektor har i flere sammenhenger vist at han ser denne rollen og har gjort grep for å bidra til dette. Eksempel på det er da han var aktiv i å trekke Åsly skole inn som demonstrasjonsskole i 2004, der nettverksbygging og kunnskapsdeling var sentrale faktorer i dette prosjektet. I tillegg har rektor også lagt til rette for at sine medarbeidere kan hente kunnskap utenfra gjennom et relativt liberalt kurssystem. Dette bekreftes av trinnledelsen på mellomtrinnet som sier;

Vi mener vi får bra med kurstilbud samtidig som det ryddes plass til å dele den kunnskapen i ettertid.

Imidlertid ser rektor i et ledelsesperspektiv andre ufordringer i relasjon til å gå aktivt inn for å fremme læring i egen organisasjon. Sitat fra rektor;

..., at arbeidsgiver ikke har noen som helst mulighet til å styre den selvstendige tiden, det virker fremmed på meg. Men jeg skjønner at de fleste jobber sitt årsverk og vel så det så det har ikke så mye med det å gjøre. Ikke bare det i hvert fall. Men det er på en måte en sånn etterlevning i fra en annen tid at lærerne har så mye selvstendig tid. Det lærerne er redde for er at hvis vi tar fra dem den selvstendige tiden så vil de ikke kunne få tid nok til å gjøre for og etterarbeid.

Det kan godt være at det er riktig, men likevel så er det rart for meg å se at lærerne har så stor styringsrett over arbeidstiden

Her trekker rektor frem en sentral egenart med skolen, nemlig læreryrkets selvstendighet og den enkelte lærers rettighet og selvsagt mulighet for selv å bestemme over store deler av den tiden de ikke er i undervisningssituasjon. At lærerne må bruke deler av denne tiden til å planlegge undervisning og ha etterarbeid er opplagt, men at dette skaper organisatoriske utfordringer i relasjon til å få et kollektiv til å jobbe mot flere felles mål må kunne hevdes å være tilstede. Det er nettopp dette rektor trekker frem som en utfordring. I Takehuchi og Nonakas SEKI-modell viser de til flere sentrale faktorer som er viktig for å skape en lærende organisasjon både på individ og organisasjonsnivå. Arenabygging er et eksempel på dette. Hvis rektor som leder ikke har anledning til, eller lykkes med å bidra til at disse arenaene etableres vil mye kunnskap forbli taus og dermed forbli hos den enkelte medarbeider. De kollektive effektene vil da ikke kunne utnyttes i den grad som ville ha vært mulig. Både sosialiseringen og eksternaliseringen vanskeliggjøres der kollektivet for refleksjon og dialog er mangelfullt. Det hjelper lite at rektor er bevisst på å bidra til at disse arenaene etableres dersom de ikke fylles av medarbeidere som går inn i dem med evne og vilje til å bruke dem. Det hjelper også lite at rektor finner den riktige balansegangen i sitt lederskap mellom styring og frihet når premissene og forpliktelsen til å delta er basert på den enkeltes egen vurdering av sitt eget behov og organisasjonens behov. I en ideell verden kan selvsagt dette skje gjennom at skolen har en kollektiv oppfattelse av en slik kultur for å lære sammen, men det rektor her påpeker at det er et behov for å ha rammebetingelser som sikrer at dette skjer. Nordhaug (2000:90) vektlegger også på mange måter lederens sentrale rolle i å ta grep for å sikre en god balanse mellom styring og frihet. I det Nordhaug beskriver som et konfigurasjonsproblem handler det om viktigheten av å skape komplementaritet innenfor enheter og arbeidsgrupper der både bredde og dybde i kompetansetilfanget sikres.

I intervjuene med de ulike trinnledelsene fant jeg et begrenset fokus på hvordan de oppfattet rektors rolle i dette. De var opptatt av viktigheten av selvstendighet i utøvelsen av sin rolle som lærer og hadde ikke noen vesentlige bemerkninger knyttet til rektors lederrolle i relasjon til å bidra til et større grad av kollektiv. At de opplevde en frihet for selv å kunne gripe fatt i det kom frem, men jeg opplevde i intervjusituasjonen et begrenset fokus og savn ift rektors rolle i dette. I seg selv betrakter jeg dette som et

vesentlig funn. Det er flere faktorer som kan forklare dette, både i relasjon til egenarten i læreryrket og et relativt sterkt fokus på klassesituasjon, didaktikk og pedagogikk.

Et nærliggende spørsmål da er i hvilken grad de strategiske faktorene som Åsly skole er en del av både nasjonalt og kommunalt styres etter, fremmer eller hemmer skolen i å skape en lærende organisasjon. Dette bringer meg over til neste drøftingspunkt.

6.3.3 Strategiske faktorer

Som jeg har vært inne på har den kommunale sektor de siste 10 årene hatt et lagt stor vekt på organisasjonsutvikling der hovedtrenden har vært å etablere såkalte *selvstyrte enheter* der den enkelte enhetsleder i langt større grad har fått frihet til å utvikle sin enhet i tett samspill med sine medarbeidere. Da Rissa kommune innførte en tonivå modell i 2003 der sektornivået forsvant skapte dette muligheter som den enkelte enhet hadde frihet til å utnytte. Det politiske nivået delegerte nedover i systemet, via rådmannen, myndighet til å la den enkelte enhet ta beslutninger som tidligere var forbeholdt politisk nivå. Friheten var knyttet til utvikling innenfor relativt vide målformuleringer koblet til en økt grad av rapporteringssystem. Denne lokale muligheten som da våre skoler fikk skulle turneres sammen de nasjonale føringene, som eksempelvis læreplanene er et eksempel på. Som utgangspunkt er det da nærliggende å tenke at denne friheten ville generere større involvering fra den enkelte lærer i lys av påvirkningsmuligheter på egen hverdag. I de funn jeg gjorde knyttet til dette temaet ble jeg noe overrasket over Åsly skoles noe manglende involvering av sine medarbeidere i relasjon til delaktighet i strategiarbeidet. Når jeg utfordret rektor på betydningen av strategiarbeidet å utvikling av planverk innenfor dette svarte rektor følgende;

Jeg synes det er veldig riktig og viktig at vi har et slikt planhierarki. At det går en slik tråd fra kommunens mål på øverste nivå til vår virksomhetsplan. Det er noe jeg har sansen for og jeg synes Åsly skole gjør dette på en fin måte og at vi har fått til gode målsettinger og formuleringer som vi måler etter. Det som jeg synes er vanskelig er å få en stor grad av involvering blant de ansatte på det. Det blir stort sett på tillitsmannsnivået vi jobber med dette og så i forhold til verneombud. Vi orientere bare lærerne om det. De føler at det er bortkastet tid hvis de skal sitte en time eller to for å komme med formuleringer. Det overlater de til ledelsen og de tillitsvalgte.

At graden av involvering er liten ble bekreftet av trinnledelsen på mellomtrinnet. Sitat;

Vi blir orientert om planen fra rektor de første dagene i hvert skoleår. Vi har ikke direkte vært med på å generere målene i noen av planene, Vi har indirekte vært med på at vi har for eksempel arbeidsmiljøundersøkelser som er noe av grunnlaget for målene vi har i virksomhetsplanen. Så åpnes det for at alle lærere som ønsker det kan gi sine kommentarer tilmålsettingene. Og kommer det

mye i medarbeidersamtaler så kan jo de tilbakemeldingene bli trekt inn i planene,

Koblingen mellom delaktighet i strategiarbeidet og betydningen av å utvikle skolen som en lærende organisasjon finner vi igjen i Von Krogh et als organisasjonsbarriere mot kunnskapsutvikling, nemlig bedriftsparadigmer (Von Krogh et. al 2000:41) der de sier at enhver organisasjon trenger felles mål, verdier og normer for i det hele tatt å henge sammen. Slike felles mål, verdier og til en hvis grad normer er et sentralt element i strategiprosessen. En organisasjon som i liten grad involverer sine medarbeidere i å utvikle felles mål og verdier kan stå i fare for å skape grobunn for subkulturer der organisasjonen som helhet trekker i ulike retninger og i stor grad kompliserer mulighetene for å trekke i samme retning. Jeg vil her legge til at Von Krogh et al betrakter bedriftsparadigme som en barriere i den forstand at for detaljerte føringer og rutiner kan virke hemmende på kunnskapsutviklingen. Det er her Åsly skole må finne en balansegang mellom en stor grad av involvering i strategiprosessen og målsettinger og verdier med handlingsrom for den enkelte. Svaret på dette er neppe å unnlate involvering av medarbeiderne.

Mintzberg et. al (1998: s 1 fig 1-2) beskriver i deres bok ”*Strategy safari*” også utfordringen med toppstyrte planstrategiprosesser. Her fremkommer det hvordan en intensjonell strategi blir påvirket, endret og som oftest realisert i organisasjoner. Imidlertid er det faktorer som påvirker gapet mellom intensjonell og realisert strategiutvikling. I gapet mellom den intensjonelle og den realiserte strategien er det et sett av faktorer som influerer på hvordan strategiutviklingen tar form. For det første vil det i den enkelte organisasjon være en hvis grad av bevisst forhold til at intensjonell strategi aldri blir den realiserte strategi. Mintzberg et.al skiver videre at den perfekte realiseringen av intensjonell strategi krever i så fall en briljant fremsynthet og en bevisst og nærmest uoppnåelig kollektiv evne til å tilpasse seg felles utfordringer. Denne strategitanken lå bak den opprinnelige planstrategimodellen der ledelsen utviklet planene og medarbeiderne skulle følge den. Som et tilsvar på dette mener de at en strategiutvikling med stor grad av delaktighet fra medarbeiderne i organisasjonen i større grad vil minske gapet mellom den intensjonelle og den realiserte strategien. I de funn jeg gjorde på Åsly skole bar det preg av en toppstyrt strategiprosess der medarbeiderne nærmest ble presentert målene i virksomhetsplan. Peter Senge trekker også inn det kollektive arbeidet med visjoner og mål i sin læringsteorimodell. Innen

systemtenkningen fremhever han nettopp at de alle disiplinene, herunder det å skape en felles visjon, er viktig for å skape en felles forståelse og synergieffekter. Her mener jeg strategiarbeidet er meget sentralt.

I tillegg til dette har skolene en annen utfordring relatert til målsettinger, nemlig å forene de nasjonale mål som settes og de lokale målene. I utgangspunktet trenger det ikke å innebære noen konflikter mellom målene, men det er opplagt at de må henge sammen. Når jeg tilnærmet meg dette i intervjuene fant jeg at fokus i all vesentlighet lå på de sentrale føringene. Sitat fra trinnledelsen på ungdomstrinnet;

De kommunale planene kjenner jeg veldig lite til. De planene jeg jobber med er de jeg jobber med til daglig fra Kunnskapsløftet, men jeg etterlyser planer i de enkelte fagene en enhetlig plan og at planene er så gode at vi får til å utdanne elevene slik at de kan dette når de går ut. Det jeg føler i dag er at de skal igjennom alt for mye og at det er begrenset hva de kan etterpå.

Dette sitatet er med på å forsterke at Åsly skole har en utfordring i å forene felles mål som grunnlag for en rasjonell plattform i det å skape en lærende organisasjon. Å skape en felles forståelse for hvor skolen skal, gjennom et rasjonelt strategiarbeid vil kunne gi en mulighet til å se sammenhengen mellom organisasjonens eksisterende kompetanse og organisasjonens strategiske valg. Odd Nordhaug kaller mangelen på dette for strategiproblemet (Nordhaug 2002:85). Her påpeker han at evnen og viljen i en organisasjon for å se fremover, gjennom strategiarbeid, vil kunne gi en større grad av mulighet for å forene kompetanseressursene mot virksomhetens mål. Mangel på felles forståelse gjennom liten delaktighet i strategiprosessen, kan for Åsly skole redusere denne muligheten.

Når det er sagt påpeker rektor at han oppfatter at hans medarbeidere er fornøyd med kvaliteten i virksomhetsplanen. Sitat fra rektor;

..., men det som jeg synes er fint med planene våre er at de er veldig konkrete og alle lærere skjønner hva vi snakker om når vi setter inn punkter på tiltaksnivået så er de helt med på det.

Helhetlig sett ser det ut som at Åsly skole har en utfordring i involvering av medarbeidere i en meget sentral strategiprosess som er viktig for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Rammene for å få dette til ligger der gjennom de plandokumentene og rapporteringssystemene som etterspørres av overordnet nivå, men det handler i større grad om å legge til rette for inkluderende prosesser på skolen. En prosess som bør inkludere både medarbeidere og brukere. I tillegg bør det være

bevissthet rundt forholdet mellom nasjonale føringer og de lokale utviklede føringene. Å finne denne balansegangen både mellom nasjonale og lokale mål og ikke minst involvering i styrte strategiprosesser er viktig. Jeg finner det nødvendig å trekke inn Nonakas organisasjonskunnskapsspiral der han påpeker at en premiss for kunnskapsutvikling er å opprettholde og vedlikeholde en relativt stor grad av autonomi i organisasjonen der beslutningsmyndighet og en grad av frihet til strategiske valg må finnes nedover i organisasjonen. Etter mitt syn så trenger det imidlertid ikke å være noen motsetningsforhold mellom involverende strategiprosesser på den ene siden og autonomi på den andre siden. I stor grad er det detaljeringsgraden i målformuleringene som vil være sentrale i relasjon til dette.

I relasjon til dette er det nærliggende å ha et fokus på de organisasjonsstrukturelle faktorene, som jeg nå vil gå inn i.

6.3.4 Interne organisasjonsstrukturelle faktorer

Åsly skole er organisert med en rektor som leder, undervisningsinspektører som leder sine respektive trinn (småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn) der hvert klassetrinn har sin leder. I intervjuene kom det fram mange interessante funn i tilknytning til denne organiseringen og hva respondentene mente fremmet og hemmet læring ved Åsly skole. Jeg finner det derfor hensiktsmessig å fokusere på et organisatorisk interessant funn i tilknytning til problemstillingen, nemlig trinndelingen mellom småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet og hvilke implikasjoner dette opplevdes i relasjon til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I tillegg kom det fra de ulike trinne ulike fokus på bevisstheten av å jobbe i team. Først siterer jeg rektor;

Vi har i organisasjonen vår lagt veldig stor vekt på teamet som celle som vi bygge rundt. Med teamet mener jeg alle lærere og assistenter på aktuelt klassetrinn. Hos oss kan et team variere fra tre til ni personer. Når vi setter samme teamene er det mange faktorer som spiller inn. Det kan være hvilket fag de har, hvilken alder de har, kjønn. Vi prøver på få team som fungerer godt sammen knyttet til alder og fagsammensetning og at det dekker opp det totale behovet på trinnet. Det øker fleksibiliteten. Denne ledes av en teamleder som rapporterer dirkete til inspektøren for det trinnet. På ungdomstrinnet er det enkelt for der er det tre teamledere og en inspektor. De har egne møtepunkter. Innafor de teamene foregår det masse samarbeid både i forhold til sosped og faglig. Men innenfor teamet kan det være bare en som for eksempel jobber med faget matematikk For å bøte på det med den begrensede mulighet for å lære av hverandre innenfor samme fagprofesjon, så har vi noen såkalte fagseksjoner. Men der har vi også denne tidsklemma, så vi har ikke så ofte møter som det burde ha vært. Det blir litt begrenset læring utav det.

Her viser rektor hvilken betydning han legger i trinnenes organisering og den betydning han vurderer dette i relasjon til læring og utvikling. Teamene høre til hensikt å fungere som celler der skolen også legger vekt på mange faktorer når teamene settes sammen. Det at rektor er bevisst på at teamene er kompetansemessig og bredt sammensatt i forhold til alder, kjønn og fag må kunne forklares med at skoleledelsen ser dette som en viktig parameter for å utnytte ressursene i skolen. Når skolen da kompletterer dette ved at de har etablert faggrupper er det et eksempel på en bredde i forståelsen av trinnenes rolle. I tillegg har Åsly skole ansvarliggjort tre lederfunksjoner, ett for hvert av trinnene, der undervisningsinspektørene har denne rollen.

Innad i de enkelte trinn kan denne organiseringen fremstå som en meget viktig organisatorisk struktur som fremmer læring. Peter Senge fremhever nettopp gruppelæring som en forutsetning for det kollektive grunnlaget for å fremme læring. Her kan den individuelle kunnskapen frigjøres gjennom samhandling og kollektive prosesser. Det er nærliggende å tenke seg at dette samspillet er med på å skape en felles kultur, felles visjon og en relativt stor grad av systemisk tenkning som bidrar til trinnets utvikling.

Et felleskap mellom relativt få aktører, som trinnene utgjør, kan også skape et grunnlag for nærhet og trygghet mellom aktørene, som gjør at den enkeltes følelse av personlig mestring vil være til stede. Senge fokuserer nettopp på dette gjennom behovet for at den enkelte aktør trenger å være trygg for å involvere seg i kollektivet. Dette argumenterer han for gjennom disiplinen personlig mestring.

Richards erfaringslæringsmodell (Richards 1992) har også et sterkt fokus på trygghet. I separasjonsfasen er det sentralt at den enkelte er trygg nok for å gå inn i det ukjente møte med det nye. Dette er viktig for å lære av erfaring. I denne prosessen skal individet tilbake til arenaen, gjennom den såkalte gjenkomsten og da er både etterspørsel etter ny kunnskap fra den enkelte selv og gruppen viktig for motivere og bidra til dette. Redsel for gjenkomsten vil ofte kunne redusere muligheten for den enkelte til å ta den risikoen eller belastningen det kan oppleves dersom tryggheten ikke er tilstede. Det samme finner vi i igjen i Argyris og Schøns enkelt og dobbelkretsmodell der læring i all vesentlighet skjer når individet eller gruppen kan stoppe opp å utfordre systemet og de rutiner og prosedyrer som tidligere er anvendt. En kultur og trygghet for dette er viktig.

I intervjuene med trinnledelsene kom dette frem i flere sammenhenger. Et eksempel på dette er et sitat fra mellomtrinnet,

Vi har også glede av trinnmøtene på mellomtrinnet, der det er veldig høyt under taket, der vi kan si hva vi mener og vi griper tak i det. I mye større grad enn tidligere merker vi at dersom vi har lest nye ting, tanke om andre måter å gjøre ting på så deler vi det hyppigere enn tidligere. Det er helt klart at mye av den overordnede planlegging for eks mot et nytt skoleår handler om at vi tar med oss mye fra rommet vårt og fra trinnmøtene i større grad enn før.

Her kommer det relativt klart frem at trinndelingen oppfattes som en hensiktsmessig organisatorisk løsning for deling av kunnskap.

Med fokus på Åsly skole som en helhetlig organisasjon er det da nærliggende å ha en organisatorisk innfallsvinkel på hvordan den totale organisasjonen ivaretar og fremmer læring mellom trinnene. Når jeg brakte dette temaet inn kom det frem av respondentene at dette fremstod som en langt større utfordring i relasjon til kunnskapsoverføring og læring. Det var faktisk så unisont at dette ble fremhevet i alle intervjuene. Når jeg utfordret rektor i forhold til hans vurdering om det er mye ubrukt kunnskap og kompetanse i organisasjonen, som skolen kunne ha hatt nytte av, siterer jeg han;

Ja det kan nok være, i hvert fall finns det mye kompetanse innfor felt som kanskje ikke er så typiske skolefag, men som godt kunne ha vært flettet inn. Noen lærere mener at det er et hav av kunnskap som ikke er benyttet og det kan være fordi det er noen strukturer som gjør at det ikke er så lett. Eksempelvis er det noen lærere som har kunnskap og kompetanse innenfor områder som dekker alle trinn så kunne den læreren ha vært rundt i alle skolens klasser og gitt opplæring innen det feltet der. Og så kommer jeg og sier at ja hva gjør vi da, da må vi ha vikar for den i de timene han egentlig skulle holdt fordi et ikke er sikket at den læreren han kommer inn til kan gå tilbake å holde den andres timer. Så det blir både et økonomisk og organisatorisk spørsmål. I den tradisjonelle skolen må vi ha inn en vikar der for klassen kan jo ikke være alene, men i den nye måten å organisere på kan det løses.

Her viser rektor at han er bevisst på at organisasjonen har mye iboende kunnskap som ikke nyttes. Hans vurdering av hvorfor dette ikke i større grad da gripes fatt kobler han til den faktoren som også kommer frem i andre sammenhenger, nemlig tid og økonomi. Imidlertid er bevisstheten rundt dette viktig da han som leder har en meget viktig rolle i forhold til det å legge forholdene til rette for det. I siste setning viser rektor også at han ser sammenhengen mellom læring og den nye måten Åsly skole organiserer samspillet på. Det kan tolkes slik at hans bevissthet rundt dette gjør at det er et fokus han har og som gjør at han vil være bevisst på å få dette til i fremtidige organisatoriske tilpasninger

og grep. Det må her også kunne trekkes inn at skolens relativt store grad av frihet til å organisere egen virksomhet, utfordrer rektor i å gripe fatt i dette. Når Åsly skole ser denne utfordringen og samtidig har en vesentlig grad av innflytelse på egen organisasjon, åpnes det muligheter. Dette til tross for begrensninger i noen rammebetingelser som tid og økonomi.

At trinndelingen i mange sammenhenger oppfattes som en barriere for hele Åsly skoles utviklingspotensiale i relasjon til det å skape en lærende organisasjon, får jeg bekreftet fra de øvrige trinnene. Her er et sitat fra mellomtrinnet;

Ja der har vi en stor utfordring. Jeg ser muligheter men også mange begrensninger idet. Jeg tror dette vil presse seg fram men det er ikke gjort over natta å få endret på det.

Dette forsterkes gjennom sitatet fra småtrinnet;

Jeg føler at en av de største utfordringene for dette er den trinndelingen vi har. Jeg tror jeg snakker for mange på småtrinnet når jeg sier at vi ofte blir konfrontert fra de andre trinnene om at dette og dette har ikke elevene lært. Det er litt synd når vi vet at vi har lært dem det. Det er ikke med på å motivere oss til å dele kunnskap. Den største utfordringen ligger nok i avstanden mellom trinnene og vi mener at vi er veldig interessert i å høre hvordan de gjør det på trinnene over oss, men vi føler ikke at det er slik den andre veien.

Her kommer det frem klare organisatoriske utfordringer. Det trinnledelsen på småtrinnet fokuserer på her i relasjon til en helhetlig systemtenkning og en felles forståelse for kunnskapsdeling på tvers av trinnene, kom frem i alle intervjuene. I stor grad kan denne utfordringen teoretisk forklares med de samme argumentene som var positive i forhold de positive effekter dette hadde intern i trinnene. Imidlertid skaper dette styringsutfordringer og barrierer når vi fokuserer på Åsly skole som helhet. Jeg finner det ikke nødvendig å gjenta de teoriene som bygger opp omkring det positive rundt trinndelingen sett fra et trinnsynspunkt, men løfter vi oss opp og ser på Åsly skole som helhet kan ytterligere teorier bidra til å forklare utfordringene.

Von Krogh et. als organisasjonsbarrierer har i seg flere barrierer som en slik trinndeling kan skape. Organisasjonsfortellinger eller myter kan her fremstå som en barriere. Skapes det subkulturer som er sterke nok mellom trinnene kan disse fortellingene bli så sterke at de disiplinerer medlemmene og hindrer den helhetlige systemtenkningen på bekostning av at hele organisasjonen deltar i kunnskapsutviklende prosesser. Det samme gjelder bedriftsparadigmer. Sosialiseres medarbeiderne inn i sterke delte grupper i organisasjonen hindrer dette kunnskapsutviklende prosesser. Dette er selvsagt også en

utfordring innad på hvert trinn, men en bevisst rektor som løser opp i dette, gjennom å flytte på medarbeidere mellom trinnene kan dette løses opp. Dette hadde rektor, som tidligere nevnt, et fokus på når han satte sammen medarbeiderne i de respektive trinn. I intervjuene kom det nemlig frem at graden av utskifting i de respektive trinn i stor grad hadde vært gjennomført ved avsluttet arbeidsforhold med påfølgende nyttilsetting. Det er også nødvendig å ha prosesser i løpet av året på tvers av trinnene som bidrar til læring. Jeg merket meg i intervjuene at rektor hadde satt ned fagplangrupper som gikk på tvers av trinnene og disse ble vurdert for å være rasjonell og nødvendig i relasjon til å dele kunnskap. Det inntrykket jeg fikk var imidlertid at disse gruppene i for liten grad var sammen og at det var et potensial til å utnytte disse i langt større grad

Å utnytte kunnskapen gjennom å koble alle medarbeiderne inn på tvers av trinnene finner jeg også igjen i Nonakas argumentasjon i sin organisasjonskunnskapsspiral. Her bygger faktisk alle hans begreper opp omkring å bryte opp grupperelasjoner i en streben etter en kunnskapsutviklende kontekst. Intensjon, kaos, autonomi, redundans og nødvendig variasjon har alle i seg elementer av dette. Jeg trekker spesielt frem de to sistnevnte der redundansen nettopp består i en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom alle organisasjonsmedlemmene og nødvendig variasjon for å skape en bredde i utfordringene og grunnlag for utvikling.

I dette ligger det også at en organisasjon ikke bare må ha et fokus på de organisasjonsstrukturelle forhold som fremmer og hemmer kunnskapsdeling, men også legge til rette for arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon. Dette bringer meg over til neste drøftingspunkt.

6.3.5 Arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon

Jeg har i noen av de foregående drøftingspunkter vært inne på viktigheten av å ha etablerte arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon. I intervjuene og den påfølgende analyse av dem, gjorde jeg meg mange interessante refleksjoner omkring Åsly skoles respondenters fokus og bevissthet rundt dette. Gjennom intervjuene fant jeg et relativt stort sprik mellom forståelsen for at disse arenaenes betydning og den faktiske etableringene og bruken av disse. Jeg utfordret rektor i forhold til hvordan han som leder bevisst motiverte for å ta i bruk ulike arenaer for kunnskapsdeling utover de etablerte treffpunktene og i hvilken grad dette er tema blant medarbeiderne. Sitat fra rektor;

Det har nok ikke vært satt på dagsorden i rektors møte. Det tror jeg ikke jeg kan skryte på meg. Det som jeg tror vi har oppnådd er at lærerne stort sett møter opp kl.0800 hver dag selv om de ikke undervisningen begynner før kl. 0900. Dette selv om det ikke er noe avtalt møte. Det føler jeg at jeg har oppmuntret dem veldig til og at det absolutt gis mulighet til å få til slike gode arenaer. Jeg er veldig opptatt av samarbeid og jeg tror at det skaper veldig god kvalitet når man sitter sammen og jobber med det i stedet for å suge alt av eget bryst. Da er det godt å vite at de er til stede og er tilgjengelig og at det ikke er en kultur der de kommer direkte til første time begynner. Noe av den kulturen som jeg opplever ligger i hele skoleverket er knyttet til at de har hatt veldig mye selvstendig tid og noe av den tiden i større grad skulle vært slik at den tiden bruker de her.

Rektor viser gjennom dette sitatet at han har en forståelse for at uformelle arenaer knyttet til tilstedeværelse på skolen er viktig for å utnytte iboende kunnskap og at samspill på arbeidsplassen utover de planlagte timene og møtene er viktig. Han sier at han motiverer medarbeiderne til å bruke tiden før undervisningen tar til og slik jeg tolker han her også annen form for ledig tid. På slutten av dette sitatet er han inne på det faktum at lærerne har *hatt* mye selvstendig tid. At han bruker fortid kan skyldes at skoleverket nå har fått nasjonale føringer der en større del av den tiden lærerne ikke underviser skal brukes til tilstedeværelse ved skolen. Dette er rektor opptatt av og det kan tolkes dit at han er bevisst på viktigheten av samspill for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Imidlertid kommer rektor tilbake til en selvkritisk vurdering på graden av tilretteleggelse rundt de grep og føringer han har lagt til grunn for å sikre at arenaer til kunnskapsdeling og refleksjon blir utnyttet. Sitat fra rektor;

Jeg vet ikke om vi har vært så veldig bevisst på det. Kanskje jeg faktisk er med å bryte dem litt ned fordi jeg setter strenge begrensninger på mange av de uformelle arenaer. For eksempel kaffe på arbeidsrommet. Et arbeidsrom er et arbeidsrom. Der skal det ikke forekomme aktivitet som hindrer andre i å jobbe. Hvis man har en sofa og en kaffekoker på arbeidsrommet hører ikke det hjemme på et arbeidsrom. Da er det noen som opplever at jeg ødelegger en viktig arena for dem. Det foregår også mange uformelle ting i teamene når lærerne tar med seg for eksempel noen elever til grupperommene og noen tar med noen ut. Så bytter de på og da utveksles det veldig mye kunnskap.

Her kan det tyde på at rektor har et fokus på at den enkelte medarbeider trenger ro til forberedelser og at de begrensninger han føler han må sette for å skape dette reduserer effekten av denne arenaen som et sted hvor kollektivet reflekterer og deler kunnskap sammen. Når han sier at noen opplever det som at han ødelegger en viktig arena for dem kan forstås som at det er medarbeidere som er bevisst den betydningen slike arenaer har for kunnskapsdeling. I intervjuet med rektor og alle trinnledelsene fant jeg at Åsly skole har en grad av bevissthet rundt viktigheten av de uformelle arenaene og

deres viktighet knyttet til deling av kunnskap. Alle fremhevet mellomtrinnets fokus på dette og jeg siterer trinnledelsen på mellomtrinnet;

Da må du få høre om sofaen vår. Der kan vi diskutere og krangle og flir og le og for oss er det et veldig viktig samlingspunkt. Vi er veldig glade for at vi har den. Der får vi kanskje svar på og hjelp til forhold som kanskje ikke løses i et vanligmøte. Der foregår det mye bra. Så har vi de mer formelle komitemøtene og prosjektmøtene der det foregår mye deling av kunnskap. Der er det faktisk satt av en del tid til slikt arbeid der vi jobber mot felles mål. Komiteene settes sammen med hvilken bakgrunn den enkelte har for å jobbe på det aktuelle området. Det er kun oss på mellomtrinnet i de ulike komiteene men vi samarbeider eksempelvis med Skaugdalen skole. En slik måte å jobbe på er en stor fordel. Det er effektivt og det skyldes organiseringa av det arbeidet i de gruppene og vi evaluerer og kjører systemer hvert år med de møtene.

Her forteller de om *sofaen sin*. Et samlingspunkt som er viktig langt utover det sosiale. Det at de trekker inn at sofaen er en møteplass og en arena de bruker til kunnskapsdeling og refleksjon kom klart frem. Sofaen ble nemlig trukket inn ved flere anledninger. Mellomtrinnet hadde i henhold til rektor aktivt gått inn for å skape slike arenaer. De hadde tatt grep i forhold til byggetekniske forhold og skapt arenaer som støtter opp omkring kollektivet og kunnskapsdelingen. Dette må i relasjon til teorier rundt læring og kunnskapsdeling kunne betraktes som en forståelse for at dette er viktig og en bevissthet rundt det. I relasjon til dette kan dette oppfattes som at ledelsen på Åsly skole ønsker at slike initiativ blir tatt og at dette etterspørres.

Å frigjøre taus kunnskap i organisasjoner fordrer arenabygging i henhold til Nonaka og Takehuchis SEKI-modell. Gjennom arenabyggingen kan den internaliserte og operasjonelle kunnskapen frigjøres gjennom sosialisering, som nettopp arenabyggingen legger forholdene til rette for. Arenaen kan være ulike og i tillegg til sofaen var trinnledelsen på mellomtrinnet også bevisst på den kollektive deltakelse i klasserommene, gjennom å legge til rette for at flere lærere var i samspill i undervisningen. Her deltes kunnskap gjennom erfaringer og kollektiv refleksjon gjennom at de også var bevisst på at erfaringene ble drøftet i ettertid.

I sammenheng med dette er det interessant å koble dette til Anthony Richards erfaringslæringsmodell. Skal en organisasjon oppnå å lære av erfaringer er det viktig at det legges tilrette for gjenkomsten og nyplanleggingen. Arenaene er i henhold til Richards viktige fundamentet for å få kvalitet i gjenkomsten etter at ny erfaringer er

høstet. Dette danner også grunnlaget for å ta med erfaringene som et viktig element i nyplanleggingen.

Peter Senge legger også vekt på arenaer gjennom sitt fokus på gruppelæring. Senge fremhever denne disiplinen på nivå med systemtenkningen i viktighet. Gjennom gruppelæring kan komplekse utfordringer organisasjonen har løses gjennom en innovativ og koordinert samhandling. Når samhandling skjer, slik som mellomtrinnet har fokus på, løser dette ut effekter som ikke bare dette trinnet har nytte av, men også hele organisasjonen. Da under en hvis forutsetning at de organisatoriske og systemiske forhold ligger til grunn for dette.

En refleksjon jeg gjorde meg under intervjuene var hvilket kunnskapsutviklingsperspektiv som var rådende på Åsly skole. Bakteppe for dette er Newell et.als distinksjon mellom det strukturelle perspektivet og det prosessuelle perspektivet i relasjon til kunnskap og kunnskapsutvikling. I det strukturelle perspektiv fremstår kunnskapen og kompetanse som kvantifiserbar og kodifiserbar. Organisasjoner og individer oppfattes som rasjonelle og kunnskapen finnes hos den enkelte og i organisasjonen. I det prosessuelle perspektiv finnes kunnskapen og kompetansen mer i praksisen, handlingene i de sosiale relasjoner. De funn jeg gjorde relatert til dette er at det var en overvekt av fokus på at settes det av tid, gjennomføres det formelle møter så er mye oppnådd. Dette som en liten motvekt til det jeg beskrev fra mellomtrinnets bevissthet rundt dette. Et sitat som forsterket dette var da jeg utfordret rektor i forhold til bredden av hvordan arenaene ble brukt både formelle og uformelle arenaer. Sitat fra rektor;

Teamene og trinnene har møte med inspektøren hver mandag. Fra kl. 2 til 3. Da er det en arena for utvikling innen trinnet. Teamene har separate møter og der har vi utviklet et referatskjema der de skal føre referat slik at vi er sikker på at de er innom faste punkter som er viktig i forholdt til læreplan. De referatene legges i en møtebok. Så kan det være at man bruker teammøten, e dersom det er et arrangement som ligger foran oss og at de bruker møtet til å forberede dette. Men det er ikke det som er intensjonen md teammøte. Så har vi rektors time ca. 0,5 t hver mandag med alle lærerne og i etterkant av det har vi satt av 1 t uka til faglige forhold.

Dette kan tolkes som om at rektor har et sterkt fokus på strukturperspektivet og at kunnskap og kompetanse kan deles gjennom både formelle møtepunkter og kodifisering av kunnskap gjennom møtebøker. Når det er sagt har jeg tidligere beskrevet at rektor

også fokuserer på at samhandling i langt mer uformelle sammenhenger bidrar til deling av kunnskap gjennom interaksjon mellom medarbeidere.

Som jeg har vært inne på tidligere i drøftingen er det et sett av premisser som må ligge til grunn for å optimalisere deling av kunnskap og kompetanse. Det handler om ledelse, strategier, organisasjonsstrukturelle faktorer og som jeg har behandlet i dette delkapittelet, nemlig arenaer. Et tilhørende interessant funn jeg gjorde var i hvilken grad ny kunnskap og kompetanse ble etterspurt av medarbeiderne i organisasjonen. Her er noen interessante sitater i relasjon til i hvilken grad respondentene oppfattet en kollektiv interesse for å dele kunnskap;

Vi føler at det er lite etterspurt og vi har den følelsen at når vi er på kurs og gleder oss til å komme tilbake og bruke det, blir vi fort trukket inn i den gråe gamle hverdagen igjen.

Jeg opplever ofte at det ikke er noe givende å fortelle noe etter konferanser. Da sitter veldig mange med korslagte armer. Jeg føler ofte at det er en relativ stor skepsis til det nye som kommer fram og til det som bringes inn utenfra. Det virker som mange mener at vi håndterer diverse forhold ved skolen bedre selv. Jeg tror at dersom vi skal oppleve å få et godt gehør for ny kunnskap så må hele teamet ut og reise.

Som det kan oppfattes av disse sitatene kan det se ut som Åsly skole har en utfordring i forhold til å tilføre organisasjonen ny kunnskap og kompetanse utenifra. Årsakene kan være mange, men en interessant tilnærming til dette er hvorvidt det er noe i egenarten ved skolen og noen faktorer på individnivå som kan bidra til å forklare noe av dette. Dette bringer meg over på siste deldrøfting.

6.3.6 Faktorer på individnivå

En av mine fokusområder i intervjuene var å få en innsikt i hvordan respondentene selv oppfattet egne og kollegaers evne og vilje til aktivt å delta i en organisasjon der læring i kollegiet hadde fokus og betydning i et utviklingsperspektiv. Jeg fant mange interessante perspektiver på dette i de svar som respondentene hadde. Når jeg utfordret rektor innenfor dette området svarte han;

Det er liksom ikke så lett å innføre mye nytt veldig fort i skolen. Og etter Læreplan 97 kom så har det ikke gått mer enn 8 år så begynte vi på en ny læreplan. Det er mye utvikling og endring som påføres oss utenifra. Og jeg tror lærere er veldig konservativ og at de føler at det kommer mange ytre forandringer.

Her er han inne på skolen som en relativt sterk konservativ organisasjon. Hans beskrivelse både i dette sitatet og i andre deler av intervjuet bar preg av at han som

rektor så sammenhengen mellom egenarten i skolen, gjennom den selvstendigheten og individualismen som læreryrket er og de utfordringer dette skaper i å delta i utviklings og læringsrelaterte aktiviteter sammen med kolleger. I intervjuet med trinnledelsen på ungdomstrinnet fant jeg tilsvarende tilnærming til dette;

Ja hvis vi holder oss på ungdomstrinnet føler jeg at individualismen ennå er sterk. Det er klart at det å jobbe i et mer dynamisk miljø vil være mer utviklende for skolen enn slik vi har det på ungdomstrinnet. Det er også viktig med mangfoldet knyttet til forskjellige type lærere og det er vel så viktig. Jeg er veldig bevisst på det at det ikke går an å ha bare individualister i en skole, men det må uansett være struktur og plan i det.

Dette sitatet forsterker oppfatningen av at læreryrkets egenart, med en stor grad av individuell frihet i yrkesutøvelsen oppfattes som en barriere for å delta i kollektivet for å fremme læring i egen organisasjon. Tiller går langt når han gir sine betraktninger om forskjellen mellom den uttrykte og faktiske læreplanen i norsk skole. Han skriver at vi vil trolig finne betydelige forskjeller på de verdier som det gis uttrykk for og det som preger arbeidet lærere gjør (Tiller 2006:54). Dette forklarer han med at lærernes praksis er i stor grad rutinisert og bestemt av tid og sted. Når lærerne blir konfrontert med sitt standardrepertoar, finner de ofte at praksis ikke er i samsvar med de tanker og idealer de har om den gode undervisning og læring. Han hevder at dette får den konsekvens at mange uttrykker skyldfølelse på grunn av dette.

De tanker jeg gjør meg rundt dette er at skolen relativt store grad av standardisering og rutinisering sett i lys av individualismen i læreryrket gjør noe med den enkelte lærer. Hvis jeg trekker sammenhengen mellom assimilasjons- og akkomodasjonsteori beskrevet av Von Krogh et. al og en relativt stor grad av individualisme og standardisering gjør jeg meg mine refleksjoner. I mangel på deltakelse i kollektivet kan assimilering, som innebærer at den enkelte lærer søker å tilpasse nye opplevelser inn i sine eksisterende rammer, hindre en utvikling i skolen. Hverdagen blir ensom og tanken om at ” jeg gjør det slik jeg alltid har gjort” blir fremtredende. Når en lærers egen måte å løse utfordringene i hverdagen på blir utfordret og det skaper en trussel mot selvpoppfatningen kan det utvikles en mental sperre som hindrer utvikling både hos den enkelte lærer og i organisasjonen.

At skolen som institusjon er konservativ kom frem i flere intervjuer. Når jeg utfordret rektor i relasjon til skolens egenart svarte han;

Vi gikk kanskje ikke så veldig dypt inn i egenarten, men jeg tror jeg kan si – og det fleipes en del med det – at det har aldri vært innført en skolereform som lærerne har applaudert. Vi fleiper litt med det at det er noen som er så gamle at de husker at lørdagsfri ble innført på skolen – selv det gikk de i mot. For da mente de at det ville gå utover kvaliteten i skolen når det skulle bli fri på lørdag. Jeg er jo så gammel at jeg gikk på skolen på lørdag til og med 2 klasse på gymnaset. Og jeg husker jo til og med VI, elevene, at vi protesterte på at det skulle bli lørdagsfri. Så det er en utrolig konservativ organisasjon og institusjon.

Betraktninger omkring den utfordringen det er å skape utvikling og læring i en organisasjon som kan oppfattes å være konservativ finner vi mange teoretiske forklaringer på. Jeg har vært inne på Von Krogh et. als organisatoriske barrierer der han trekker frem at prosedyrer, bedriftsparadigmer og organisasjonsfortellinger kan fremstå som en barriere for læring og kunnskapsutvikling. Det finnes mange oppfatninger om hvorfor skolen eventuelt er og blir en konservativ organisasjon og hva det gjør med medlemmer i en slik organisasjon. Kan en forklaringsmodell være at en organisasjon som har som hovedvirke å overføre kunnskap (lærer – elevrelasjon) betyr at fokuset på læring i kollegiet svekkes? Kan det være slik at et individ som har det privilegiet å lære bort til andre ikke vil ha seg frabedt å bli veiledet eller utfordret av kolleger? Er det individualismen koblet til en relativ stor grad av standardisering og rutinisering, som Tom Tiller var inne på, som skaper slike utfordringer? I min hovedoppsummering av drøftingen vil jeg ta med meg noe av dette i relasjon til de funn jeg hadde fra intervjuene.

Gjennom tidligere funn og drøftinger i denne oppgaven koblet til relevant teori kan det se ut som Åsly skole har en del utfordringer knyttet til utvikling og læring. I det neste punktet skal jeg forsøke å oppsummere dette drøftingspunktet.

6.3.7 Deloppsummering

I det første drøftingspunktet i denne delkategorien var jeg inne på ledelse med fokus på frihet vs styring. I dette drøftingspunktet argumenterte jeg med grunnlag i blant annet Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" den sentrale rollen rektor har som leder i det å legge til rette for og motivere til å fremme utvikling og læring. Jeg fant fra intervjuene, både av rektor selv og fra trinnledelsen en relativt stor grad av bevissthet rundt dette behovet. Rektor fortalte at han bevisst motiverte til dette og at han prøvde å skape forståelse for og arenaer for dette. Eksempler på det var at han ved flere anledninger oppmuntret til at lærerne skulle bruke selvstendig tid til tilstedeværelse på skolen i den hensikt å muliggjøre kollektivt arbeid der utvikling og læring kunne komme som en

effekt av det. Rektor trakk inn selvstendigheten i læreryrke som en form for hindring i dette og det kunne oppfattes som om han savnet mangelen på beslutningsfullmakt for å få dette til i enda større grad. I intervjuene med trinnledelsene fant jeg et begrenset fokus på hvordan de oppfattet rektors rolle i relasjon til dette. De var bevisst på sin relative store grad av frihet til selv å ta initiativ til dette, men hadde i mindre grad en forventning om en sterkere grad av styring fra rektor i relasjon til dette.

Dette kan forklares ved at trinnledelsen muligens anså at de arenaene de mente skulle bidra til dette var tilfredsstillende eller at de muligens i utøvelsen av sitt yrke har et så sterkt fokus på lærer-elev situasjonen på bekostning av kollektivet mellom medarbeiderne. Det kan her synes som om at det er en ulik oppfatning mellom rektor og trinnledelsen i viktigheten av rektors balanse mellom styring og frihet, samt behovet for at rektor aktivt går inn og legger forholdene til rette for det.

I tilknytning til de strategiske faktorene påpekte jeg den relativt store grad av frihet som rektor og Åsly skole har innenfor utvikling av egen virksomhet. Dette forklarte jeg gjennom Rissa kommunens organisasjonsmodell med selvstyrte enheter. I så måte er det nærliggende å tenke seg at behovet for involvering i strategiprosessene da skulle være mer fremtredende. Av de funn jeg gjorde var at graden av involvering var meget liten. I stor grad var det en orientering om de overordnede planer og Åsly skoles eget styringsdokument, nemlig virksomhetsplan. I tillegg påpekte jeg at skolen i grovt forholder seg til to planstrukturer, nemlig nasjonale planer og lokale planer.

Når jeg gikk inn i de interne organisasjonsstrukturelle faktorene fant jeg at Åsly skole hadde en stor grad av bevissthet rundt egen organisering i relasjon til utvikling og læring. I alle intervjuene ble organiseringen av mellomtrinnet trukket fram som et godt eksempel på hvordan det kollektivet samspillet hadde bidratt til utvikling og læring. Det jeg fant var at både den fysiske og bygningstekniske endringene og deres bevissthet rundt det kollektive arbeidet virket positivt. Rektor viste gjennom sin bevissthet rundt sammensetningen av teamene og trinnene en forståelse for den effekten det kunne ha i relasjon til å dele kunnskap. Utfordringen jeg fant var imidlertid knyttet til hvor de enkelte trinn delte kunnskap mellom seg. Her påpekte jeg at det var en relativt stor grad av felles opplevelse at trinndelingen i seg selv skapte barrierer for å dele kunnskap og fremme læring i hele organisasjonen. Utfordringen dette skaper argumenterte jeg ut i fra blant annet Von Krogh et als organisasjonsfortellinger. Trinndelingen kan skape

subkulturer som forsterker utfordringene for hele Åsly skole med mindre det ikke er tatt bevisste grep for å håndtere dette. Ut i fra det jeg fant var dette i begrenset grad gjort.

I drøftingen av arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon var mitt hovedfunn at jeg kunne se et relativt stort sprik mellom forståelsen for behovet for å etablere slike arenaer og de grep som var tatt for å legge til rette for slike arenaer. I stor grad argumenterer rektor for den relativt store graden av frihet den enkelte medarbeider har for å styre sin egen tid som ikke er knyttet til undervisning. Dette koblet han igjen sammen med den kultur som dette, slik han vurderer det, har medført i evnen og viljen til å skape og bruke slike arenaer. At det nå i større grad fra nasjonalt nivå gis føringer i retning av at mer tid skal brukes i kollektivet hilste han velkommen. Et eksempel på bevisstheten rundt behovet for og effekten av arenaer kom fram i intervjuet med mellomtrinnet. De trakk fram ”sofaen” sin, som både en fysisk gjenstand (artefakt) og et symbol på hvordan utvikling og læring kunne springe ut av dette. I de øvrige intervjuene ble også de grep som mellomtrinnet hadde tatt trukket frem. Et eksempel på at Åsly skole har bevissthet rundt arenaer som viktig i relasjon til utvikling og læring.

I denne delen av drøftingen betraktet jeg også, med bakgrunn i de funn jeg hadde det kunnskapssyn som jeg kunne tefte ut i fra intervjuene. Slik jeg vurderte det kom det frem en relativt stor grad av et strukturelt kunnskapsutviklingsperspektiv ved Åsly skole i den vektleggingen jeg fant vedrørende organisering av møter, loggføring av erfaringer osv.

Når det gjelder faktorer på individnivå trakk rektor fram den store graden av konservatisme som han oppfattet skoleverket kan betraktes som og de aspekter dette har i relasjon til utvikling og læring. Dette ble forsterket under intervju med en av trinnledelsene.

7 Oppsummering og mulige tiltak

7.1 Innledning

Mitt mål med denne oppgaven var å gå inn mot Åsly skole for å studere faktorer på organisatoriske og individuell som har betydning for utviklingen av en lærende skole, i lys av teoretiske perspektiver på strategier, lederskap organisatoriske og individuelle faktorer. Utgangspunkt for dette var bevisstheten rundt at ledelse, organisatoriske og individuelle faktorer er en sentral premiss i det dette arbeidet.

Jeg har gjennom en analyse av de funn jeg gjorde ved Åsly skole drøftet disse opp mot sentrale deler som ligger i oppgavens bakteppe, som status i norsk skole, skolens egenart og relevante strategiske og organisatoriske forhold i Rissa kommune generelt og Åsly skole spesielt. I dette kapittelet har jeg to hovedhensikter, nemlig å trekke sammen relevante forhold fra analysen og drøftingen for deretter å antyde noen grep som Åsly skole kan gå inn i for å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. For å sette dette i system presenterer jeg først problemstillingen med tilhørende underproblemstillinger. De sistnevnte danner grunnlaget for strukturen i denne oppsummeringen

Min problemstilling inn mot oppgaven var;

Hvilke faktorer på organisatorisk og individuelt nivå har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan håndteres dette på Åsly skole?

De tilhørende underproblemstillingene jeg utledet fra problemstillingen var:

Hvilken reel strategisk og organisatorisk frihet har rektor og den enkelte lærer for å legge til rette for læring og hvordan håndteres dette ved Åsly skole?

Hvilke barrierer oppleves i relasjon til å utvikle Åsly skole i retning av en lærende organisasjon og hvordan influerer disse på læringsmiljøet?

Hvilke bevisste valg mht organisering av skolen er tatt på Åsly i den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

Jeg finner det hensiktsmessig å behandle disse separat

7.2 Hvilken reel strategisk og organisatorisk frihet har rektor og den enkelte lærer for å legge til rette for læring og hvordan håndteres dette ved Åsly skole?

For å fremme utvikling i den hensikt å bidra til at Åsly skole videreutvikler seg som en lærende organisasjon, må skolen ha makt og innflytelse over å organisere skolens virksomhet på en slik måte at læring skjer. Som jeg har vært inne i tilknytning til Rissa kommunes organisasjonsstruktur med en tonivå modell, der Åsly skole gjennom denne har stor grad av frihet til å organisere egen virksomhet, viser de funn jeg har gjort knyttet til dette at skolen har en relativt stor grad av bevissthet rundt dette. De strategiprosesser som skolen gjennomfører er forbundet med liten grad av detaljstyring ovenifra det kommunale nivået og det var lite som tydet på at verken rektor eller trinnledelsen følte seg hemmet av dette. Det ble sågar etterspurt en større grad av overordnet strategisk styring. Fra en av trinnledelsene kom det frem at overgangen fra

den trenivåmodellen med et sterkt skolekontor til en flat struktur med direkte linje fra rådmannen og ned til skolen skapte et vakuum der føringer ble etterspurt. Det kan se ut som om Åsly skole undervurderer betydningen av å ha en felles og stor grad av involvering i strategiarbeidet. Virksomhetsplanen som skolen utarbeider en gang i året ble i all vesentlighet jobbet frem av ledelsen og de øvrige medarbeiderne ble orientert om planene. Jeg har pekt på teorier som bygger opp omkring behovet for en felles forståelse og kjennskap til organisasjonens mål for å fremme læring. Både Peter Senge og Von Krogh et al peker på dette gjennom å fremheve systemtenkning, visjoner og behov for felles språk. I tilhørende funn jeg har gjort ble det presentert synspunkter som gikk i retning av at nasjonal føringer inn mot Åsly skole i form av styring gjennom eksempelvis Kunnskapsløftet skapte den utfordringen at enkelte opplevde at de lokale målsettingene ble mer usynlig. Det virket som om fokuset mot de nasjonale føringene var styrende for de fleste trinnlederne. Jeg har pekt at dette forsterker behovet for involvering i de lokale planene slik at skolen samles om felles mål. Et hensiktsmessig utviklingsarbeid forutsetter konstruktivistisk orienterte tilnærminger preget av prosesser som er dynamiske og involverende og som er basert på kunnskap om hvordan slike prosesser arter seg og tilrettelegges for. Dette kan da kun skapes i kollektivet.

Å skape en felles og samlende visjon med tilhørende verdier er utviklingsfremmende. Av de funn jeg gjorde relatert til dette var at Åsly skole har vært bevisst på dette og gjennom en inkluderende prosess utviklet både visjon og verdier. Dette ble oppfattet som positivt blant respondentene. Rektor uttalte at han aktivt brukte både verdiene og visjonen i det daglige. Bevisstheten rundt disse var noe mer nyansert for de øvrige medarbeiderne jeg intervjuet, men det hersket liten tvil om at de så betydningen av disse i et utviklingsperspektiv.

Det kanskje mest sentrale funnet jeg gjorde knyttet til organisatorisk frihet for å skape en lærende organisasjon, kom frem når respondentene var inne på skolens egenart og lærernes selvstendige utøvelse av sin rolle. Det kom klart fram både fra rektor og trinnlederne at arbeidstidsbestemmelsen kunne være hemmende for de kollektive prosessene. Ved å vise til Peter Senges systemtenkning og Nonaka & Takeuchis SEKI-modell har jeg argumentert for at det prosessuelle perspektivet for å fremme læring er sentralt. Den relativt sterke myndigheten den enkelte lærer har overfor egen tidsstyring

kan forklare de utfordringer rektor opplever i å skape både gode arenaer og en kollektiv interesse for å dele kunnskap. De fleste trinnlederne delte dette synet.

7.3 Hvilke barrierer oppleves i relasjon til å utvikle Åsly skole i retning av en lærende organisasjon og hvordan influerer disse på læringsmiljøet?

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på både reelle barrierer som ligger i skolesystemet som organisasjon og de opplevde barrierene som kom frem i intervjuene. Av de funn jeg har gjort har det fremkommet at slike barrierer er tilstedet både på organisatorisk og individnivå. Bevisstheten rundt disse er selvsagt av ulik karakter og styrke og den reelle følelsen av i hvilken grad barrierene er der kom i varierende grad frem under intervjuene. Jeg har pekt på at skolens egenart har i seg elementer som kan virke hemmende for å skape læring. Eksempel på dette er nevnte arbeidstidsbestemmelser og selvstendigheten i læreryrket. Går jeg mer inn i sistnevnte, nemlig selvstendigheten som flere av respondentene påpekte, kan dette være en trussel for kunnskapsutvikling. Ikke bare reduseres omfanget av de kollektive arenaene for kunnskapsdeling, men faren for at prosedyrer og bedriftsparadigmer kan bli sterk er i høy grad til stede. Jeg har også argumentert for dette ved å vise til Nonaka og Takehuchis organisasjonskunnskapsspiral som hevder at nødvendig variasjon er viktig for å utvikle kunnskap og læring. Rektor var i stor grad bevisst på dette og han fokuserte på de signaler og grep han spilte inn i sin organisasjon for å bidra til dette. Av de funn jeg gjorde knyttet til egenarten til Åsly skole kom det frem et relativt stort fokus på lærerens rolle i lærer-elev situasjonen. Fokuset rundt de kollektive prosessene mellom lærerne i den hensikt å dele kunnskap var markant mindre. Dersom Åsly skole har et for lite fokus på dette, som det kan synes som mine funn tilsier, må dette kunne oppfattes som en barriere for å skape en lærende organisasjon. Er det ikke slike prosesser institusjonalisert vil en endring mot dette kreve aktiv handling, bevisstgjøring og tilrettelegging.

Et annet sentralt funn i min oppgave i relasjon til barrierer fant jeg når jeg gikk inn i organisasjonskulturelle forholdene ved skolen. Rektors oppfatning var at sammensmeltningen av to kulturer, som skjedde for 12 år siden, ennå hang igjen i veggene selv om de dysfunksjonelle effektene av den ble mindre og mindre. Sterke polariserte organisasjonskulturer kan fremstå som en barriere for kunnskapsdeling. Jeg har vist til Von Krogs bedriftsparadigme for å forklare dette. Å utnytte synergieffekter fra to ulike subkulturer kan være mulig, men terskelen for å lykkes med det er ofte høy.

Ved å koble organisasjonskulturelle faktorer inn mot individnivå fant jeg at etterspørselen etter å dele kunnskap i kollektivet var noe begrenset. Det var lite etterspurt ved skolen og flere av respondentene uttrykte at dette var et ubrukt potensial. For å lykkes med dette har jeg påpekt at det fordrer arenaer og etterspørsel for å lykkes med det. Her mener jeg Åsly skole har en stor grad av mulighet for å lykkes. Dette argumenterte jeg med at rektor har en stor grad bevissthet rundt det, han oppfordrer til det i kollegiet og sist, men ikke minst så uttrykte flere av trinnlederene at de savnet det. Et annet funn jeg gjorde på individnivå var sammenhengen mellom selvstendigheten i læreryrket og det å kunne utfordre etablerte rutiner og prosedyrer. Jeg viste her til Von Kroghs assimileringsteori der mennesker ofte prøver å tilpasse nye utfordringer inn i sin egne referanseramme, som igjen hindrer læring. Dette finner vi igjen også i Argyrus og Schøns dobbelkretsmodell for læring. Når kollektive prosesser i stor grad blir fraværende kan den enkelte lærers kunnskapsutvikling hemmes.

7.4 Hvilke bevisste valg mht organisering av skolen er tatt på Åsly skole i den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon

Et sentralt punkt i min oppgave har vært å få innsikt i hvilke bevisste valg mht organisering som Åsly skole har tatt. Årsaken til dette var at bevisstheten rundt dette og de konkrete handlinger som skolen hadde gjort ville fortelle meg mye om den kunnskap, evne og vilje skolen hadde rundt dette. Av de funn jeg gjorde ønsker jeg her å fremheve de funn jeg gjorde knyttet till mellomtrinnets organisering av sin virksomhet. Dette ble fremhevet, ikke bare av rektor og mellomtrinnet selv, men det kom frem i samtlige intervjuer. Gjennom å få en fullmakt til å gå inn i dette fant jeg at mellomtrinnet var meget fokusert på at kollektivet prosesser fremmer læring. De hadde grepet fatt i infrastrukturelle forhold ved å bygge om klasserom og andre arenaer og var svært reflektert på betydningen av dette. Nå er det vanskelig å peke på hvorvidt den graden av den kollektive bevissthet rundt dette var der før initiativet kom, eller om den hadde utviklet nettopp på grunn av de endringene som var foretatt. Uansett var dette interessant. De trakk fram *sofaen sin* som hadde mange ulike effekter, der kunnskapsdeling var en sentral del. Jeg viste her til Nonaka og Takehucis SEKI-modell der arenabygging og dialog er viktige faktorer for å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Av de utdypingene som kom kan det hevdes at muligheten for at det hadde skjedd var stor.

Et annet hovedfunn jeg gikk inn i med hensyn til hvilke bevisste valg Åsly skole hadde tatt var trinndelingen. Her kom det fram flere synspunkter på hvordan denne organiseringen ble oppfattet som positiv fra et trinnsynspunkt, men flere funn tilsa at dette var en trussel for de kollektive prosessene for å fremme læring. Jeg har vært inne på de subkulturelle utfordringer dette kan skape i relasjon til læring i kollektivet, argumentert blant annet gjennom Senges systemtenkning. I tillegg til dette vil en sterk trinndeling redusere muligheten for å skape organisasjonsfortellinger som sosialiserer den enkelte inn i gruppe på bekostning av helheten. Rektor hadde en bevissthet rundt dette gjennom å påpeke viktigheten av både å sette sammen trinnene med lærere av ulik kjønn, alder og erfaring, samt å oppmuntre den enkelte lærer til å bytte trinn.

7.5 Mulige tiltak

Som jeg har pekt på i forrige delkapittel mener jeg at Åsly skole har en mulighet for å videreutvikle seg i retning av en mer lærende organisasjon gjennom å evaluere sin strategiprosess. Her tenker jeg først og fremst på å øke graden av involvering, som først og fremst vil samle medarbeiderne mot felles mål. I tillegg bør skolen samordne de nasjonale og lokale målsettingene slik at disse utgjør et helhetlig styringssystem som alle er kjent med å som trekker i samme retning. Både det forestående arbeidet i Rissa kommune med utvikling av utviklingsmål gjennom arbeidet med en arbeidstidsavtale og etablering av fagplangrupper kan bidra til dette.

I en kunnskapsorganisasjon, som en skole må kunne karakteriseres som, er det helt sentralt å gå inn i de barrierer som ligger i organisasjonen som hemmer læring. For å komme dit vil det være sentralt for Åsly skole å bringe temaet inn i kollegiet for å skape en felles forståelse for de barrierer som er ved skolen. I de intervju jeg hadde kom det ikke frem at temaet som sådan har vært oppe til drøfting. Jeg fant at bevisstheten rundt behov for kunnskapsdeling, ønske om det, og fokus på det var svært ulik. Rektor har her en sentral rolle i å skape en kultur for læring gjennom å tilrettelegge for dette i hverdagen og ikke minst fremelske slike prosesser gjennom de styringsmekanismene han har. Det er avgjørende at det skapes en forståelse for at læring i hverdagen ikke bare skjer gjennom organiserte aktiviteter, men at det ligger latente muligheter for læring ved skolen i det daglige kollektivet. Å finne en synergieffekt mellom et strukturelt konsept rundt dette, gjennom organiserte aktiviteter og et prosessuelt konsept handler i stor grad om bevisstgjøring og tilretteleggelse. Begreper som autonomi i utøvelsen, skape trygghet og etterspørsel etter læring, legge til rette for dialog og arenabygging, skape et

ønske om involvering i kollektive prosesser er utviklende og kan fremme læring hvis de fylles med handling. At dette er et potensial ved Åsly skole føler jeg meg relativt sikker på. Dette bringer meg over til siste oppsummeringspunkt.

For å utnytte synergieffektene mellom de hensiktsmessige prosessen som skjer innad i trinnene og samtidig hente frem de kollektive fordelene av dette er det flere grep som Åsly skole kan ta. Fra et prosessuelt perspektiv er det viktig at det skapes arenaer på tvers av trinnene der kunnskapsdeling og læring skjer. Dette kan gjøres både gjennom kodifisering av kunnskap, gjennom felles møtepunkter og sist men ikke minst legge til rette for arenaer. For å lykkes med det er det sentralt å skape en felles forståelse for dette og i tillegg finne de barrierer som hindrer dette i hverdagen og som det er mulig å gjøre noe med.

Et annet tiltak som kan fremme læring ved Åsly skole er å etablere praksisfellesskaper ved skolen. Dette er arenaer der individene kommer sammen i all hovedsak av egeninteresse basert på et ønske om å ”dele og stjele praksiskunnskap” (Newell et.al 2002). Det ligger forpliktelser i deltakelsen og det kommuniseres ofte gjennom ”story-telling” Kunnskapsdeling har også sin særegenhet i praksisfellesskapet. I dette fellesskapet er kunnskapen nært knyttet til felles praksis og erfaring. Dette betyr igjen at barrierene for kunnskapsdeling blir lavere og det blir lettere å forstå hverandre og dermed nyttiggjøre kunnskapen og kompetansen som eksisterer i praksisfellesskapet (Newell et. al 2002:120).

Ved å knytte funn fra undersøkelsen, drøftingen og de mulige tiltak jeg har behandlet i dette delkapittelet er det forsvarlig å påpeke at Åsly skole har et relativt stort potensiale i forhold til å videreutvikle sin skole i retning av å fremme læring og utvikling. Jeg har understreket den relative høye bevisstheten rundt de muligheter som skolen har. Å utfordre barrierer som finnes i enhver organisasjon, også ved Åsly skole, handler om evne og vilje til å se etter løsninger som reduserer barrierene. Dette virker rektor og trinnledelsen ved Åsly skole opptatt av og de vil forhåpentligvis lykkes i fremtiden. Jeg håper min masteroppgave kan gi et bidrag til å gå enda dypere inn i de utfordringer som oppleves ved skolen.

Litteraturliste

- Brandth, Berit, 1996. *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. S 145-196 i Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Harriet Holter og Kalleberg, Ragnvald (red). Oslo: Universitetsforlaget
- Fog, Jette, 1994. *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag
- Groves, R.M & Kahn, R.L., 1979. *Surveys by Telephone. A national Comparison With Personal Interviews*: Academic Press, New York.
- Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S., 1997. *Effektiv skole – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*: Ad Notam Gyldendal
- Jacobsen, Dag Ingvar, 2000. *Hvordan gjennomføre undersøkelse? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*: Kristiansand, HøyskoleForlaget
- Jensen, S., Mønsted, M., Fejfer Olsen, S., 2004. *Viden, ledelse og kommunikasjon*.: Kap 3, s 37-72 *Forskjellige syn på viden og videndeling* København: Samfunnslitteratur
- Kvale, Steinar, 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mintzberg H., Ahlstrand B. og Lampel J., 1998. *Strategy safari*: British Library.
- Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2002: *Managing knowledge work*: Houndmills. Palgrave
- Nonaka, I., 1994. *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. (s 14-37). *Organizational Science* 5:1
- Nonaka, I., 1995. *Theory of Organizational knowledge Creation*. New York: Oxford University Press
- Nonaka, I. og Takeuchi, H., 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press
- Nordhaug O., 2002. *Kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Piaget, Jean, 1950. *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge,
- Richard, A., 1992. *Adventure-based experiential learning*. I Mulligan, J. and Griffin, C. (red): *Empowerment through Experiential Learning*. Kogan Page: London
- Senge P (1990), *The fifth discipline; the art and practice of the learning organization*. Doubleday: New York:
- Stacey R.D., Griffin, D. and Shaw, P., 2000. *Complexity and Management Fad or Radical Challenge to System Thinking?* Routledge: London:

Tiller, Tom, 2006. *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen. Utgave 2*
Tromsø:Høyskoleforlaget

Utdanningsdirektoratet. 2005. *Program for skoleutvikling. Programbeskrivelse 2005-2008*

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003. *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen. 2 utgave juni 2003.*

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. *Kultur for læring 2003-2004.*

Von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka, I., 2005. *Slik skapes kunnskap*. Oslo:
N.W.Damm&Søn

Weiss, R.,1994. *Learning from strangers. The art and Method of Qualitative Interviews Studies*. New York:The Free Press

Ødegård, Inger Karin Røe., 2002. *Læreprosesser i pedagogisk entrepenørskap*. Kap 1 og Kap 2., OSLO:Høyskoleforlaget

Figurliste

Figur	Side	Tekst
1	19	<i>Dagens organisasjonsstruktur i Rissa kommune</i>
2	20	<i>Skjematisk fremstilling av strategiprosessen i Rissa kommune</i>
3	21	<i>Dagens organisasjonsstruktur på Åsly skole</i>
4	30	<i>SEKImodell</i>
5	33	<i>En erfaringslæringsmodell</i>
6	56	<i>Analyse av kvalitative data som en spiral</i>
7	58	<i>Hovedkategori 1- med sine respektive underkategorier</i>
8	59	<i>Hovedkategori 2- med sine respektive underkategorier</i>

Tabelliste

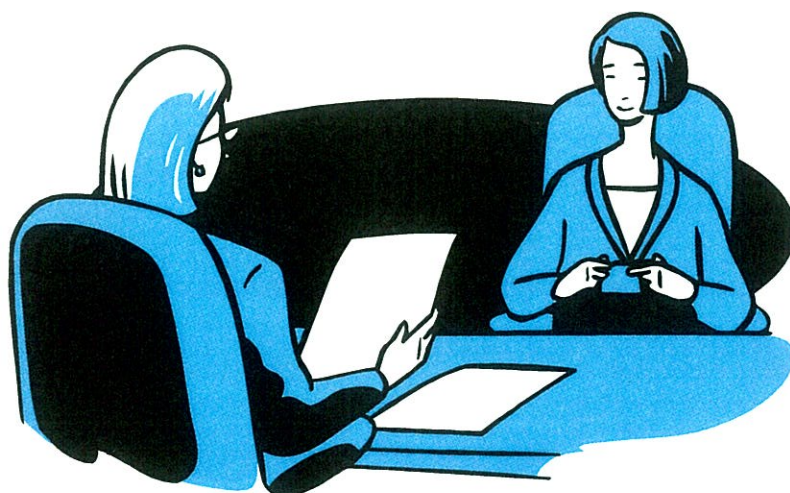
Tabell	Side	Tekst
1	22	<i>Oversikt over innholdet i teorikapittelet</i>
2	57	<i>Enkel analysemodell brukt under dataanalyse</i>

Vedlegg 1

Tematisert intervjuguide

Rektor

Halvard Rørstad



2007

1 Innledende informasjon/ avklaring

1.1 Rammebetingelser

- a) Vis til orientering ved Åsly 140507
 - a. 3 årig studium som avsluttes med en masteroppgave
 - b. Skriver denne alene – springer ut fra min interesse for skole som organisasjon. Ingen bestilling fra Rissa kommune
 - c. Anonymisering og fortrolighet i bruk av data. Du kan nr som helst i prosessen få se oppgaven.

1.2 Om intervjuet

- a) Ønsker fokus på det du reelt sett mener, har opplevd. Intuitivt og vurderende/reflekterende selv og i samspill.
- b) Jeg kommer til å stille spørsmål både om skole generelt og Åsly spesielt. N Har du erfaring knyttet til andre skoler har det vært fint om du kan presisere det at den erfaringen har du derfra.
- c) Ved flere av spørsmålene kan være av en slik art at du kanskje ikke har vært bevisst på det jeg tar opp. Gjennom å drøfte litt rundt temaet kan det være at forhold du ikke har reflektert på kommer frem hos deg. Dette er viktige og vil gi mer tyngde i intervjuet.
- d) Det kan være at du oppfatter at noen av spørsmålene kommer tilbake i en litt annen form. Det er bevisst og handler om at fokuset i spørsmålet kan være litt annerledes.
- e) Eksemplifisering er viktig
- f) Det kan være at jeg må runde av diskusjoner – innspill – for å komme videre i intervjuet, selv om de er interessant. Da vil jeg at dere skal vite at det kan være nødvendig for å komme igjennom alle spørsmålene og områdene.
- g) Etter spørsmål er stilt kan det være behov for å tenke litt i fred og ro før vi begynner å svare. Der jeg mener det kan være nødvendig vil jeg presisere dette. Ønsker du det selv så bare si ifra
- h) Vil få mulighet til å ta opp tidligere spørsmål på slutten.
- i) Varighet – ca 2 timer
- j) Forventningsavklaring
- k) NB – må få mulighet til å komme tilbake til dere

1.3 Om Rektor

NB – må få mulighet til å komme tilbake

1.4 Problemstillingen

Hvilke faktorer på organisatorisk og individuelt nivå har betydning for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvordan håndteres dette på Åsly skole?

1.5 Presisering

Skille mellom kunnskap og kompetanse. Jeg bruker begge begrepene bevisst. Med kompetanse mener jeg der du aktivt nyttiggjør den kunnskap som den enkelte eller gruppen har.

1.6 Strukturen i temaene

Tema 1 – Skolens egenart, visjon og organisasjonskultur ved Åsly skole

Tema 2 – Organisatoriske premisser for læring

Tema 3 – Individuelle premisser for læring

2 Tema 1 – Skolens egenart, visjon og organisasjonskultur ved Åsly skole

2.1 Skolens egenart

2.1.1 Hovedspørsmål

Hvis du skal si noen få ord om skolens og læreryrkes egenart – hva vil du legge vekt på da?

2.1.2 Aktuelle temaspørsmål

Hvis du holder deg til Åsly skole – hvordan vil du beskrive egenarten her?

Hva synes du kjennetegner en god skole?

I hvilken grad synes du Åsly skole lykkes med å skape og utvikle en god skole? (på hvilken måte, hvis nei – hva tror du er årsaken?)

Hva vil du fremheve ved skolen som lokal samfunnsaktør både generelt og Åsly ?

Synes du Åsly skole lykkes i denne rollen? (Hvis ja - på hvilken måte, hvis ikke - hvorfor)

Er det andre forhold ved Åsly skoles egenart dere vil kommentere?

2.2 Skolens visjon

2.2.1 Hovedspørsmål

Åsly skoles visjon er ”en skole å være stolt av” – hva betyr det for deg i din hverdag som lærer, medarbeider, osv?

2.2.2 Aktuelle temaspørsmål

På hvilken måte mener du at Åsly skole lever opp til denne visjonen?

Kan du fortelle litt om den bevissthet rundt visjonen du mener dere som medarbeidere har?

Har du gode eksempler på hvordan Åsly skole bevisst jobber med tiltak som bygger opp om visjonen?

Har du noen gode eksempler på hvordan du bidrar til dette?

Hvordan ble denne visjonen utformet? Var det en god prosess

Hvilken betydning mener du som rektor at visjonen har for dere ved Åsly skole?

Kan du si litt om hvordan visjonen kommer til anvendelse ved skolen?

Er det andre forhold rundt Åsly skoles visjon du vil kommentere?

2.3 Skolens organisasjonskultur

2.3.1 Hovedspørsmål

Enhver organisasjon har sin egen kultur – hvilke særtrekk vil du trekke fram når det gjelder Organisasjonskulturen ved Åsly skole? (bruk ett minutt på å tenke dere om her)

2.3.2 Aktuelle temaspørsmål

Kan du beskrive i hvilken grad organisasjonskulturen påvirker din rolle som rektor?

Har du gode eksempler på hvordan du aktivt jobber med organisasjonskulturelle forhold?

Hvor viktig synes du dette arbeidet er og hvordan er det med på å gjøre Åsly til en enda bedre skole?

I relasjon til å dele kunnskap i kollegiet - er det organisasjonskulturelle forhold du vil poengtere som er viktig, og hvordan synes du at det ivaretas ved Åsly?

Ser du noen kulturelle forhold som er med på å hindre utvikling og læring ved Åsly skole?

Er det andre forhold ved organisasjonskulturen ved Åsly skole dere vil fremheve?

3 Tema 2 – Organisatoriske premisser for læring

3.1 Strategiarbeid – planer og målsettinger

3.1.1 Hovedspørsmål

Et fremtidsrettet fokus er med på å utvikle Åsly skole. I dette ligger arbeidet med kommunens planer, som økonomi og handlingsplan strategisk nivå (politisk) og virksomhetsplaner på enhetsnivå (åsly skole). I hvilken grad kjenner du til disse planene og hvilken betydning mener du dette har for skolen din?

3.1.2 Aktuelle temaspørsmål

Kan du si noe om relasjonene har du til politisk nivå og rådmannsnivået og i hvilken grad synes du disse relasjonene er viktig for Åsly skole?

I Rissa kommunes planverk har vi 3 fokusområder, nemlig internfokus (arbeidsgiverrolle, medarbeidertilfredshet osv), økonomifokus og eksternfokus (brukere). I tilknytning til dette – hvordan ser du på viktigheten av disse fokusene i relasjon til Åsly skole som en lærende organisasjon.?

Som skole skal Åsly ivareta to hovedmålsettinger, nemlig å utvikle elevens faglige og sosiale kompetanse. Kan du si noe om hvordan dere aktivt jobber med dette i kollegiet? Arenaer, arbeidsgrupper osv?

Kan du beskrive hvordan du involverer dine medarbeidere i strategiarbeidet

Er det andre forhold rundt strategiarbeid, planer og målsettinger i relasjon til læring dere vil kommentere?

3.2 Organisering og fellesskap i relasjon til læring

3.2.1 Hovedspørsmål

Som en utdanningsinstitusjon har skoler et sterkt fokus på didaktikk og pedagogikk. De senere år har dette hatt spesiell fokus gjennom forskning som utfordrer den tradisjonelle kateterundervisningen. Kan du beskrive i hvilken grad og på hvilken måte dette har påvirket måten dere jobber sammen på i kollegiet? (bruk et minutt på å tenke dere om)

3.2.2 Aktuelle temaspørsmål

Med fokus på organiseringen ved Åsly (rektor, teamledere (som utgjør en trinnledelse sammen med UVinsp) og team. Hvordan synes du denne organiseringen bidrar til samarbeid, deling av kunnskap og læring?

På en skole har dere formelle og uformelle arenaer der dere samarbeider og deler kunnskap og kompetanse. Kan du fortelle litt om de ulike formelle og uformelle arenaer/treffpunkt har dere og hvordan brukes disse for å dele kunnskap og kompetanse?

Hvilke arenaer er viktigst for deg som rektor og hvorfor?

Har Åsly i de senere årene gjort organisatoriske grep for å stimulere og tilrettelegge for deling av kunnskap og kompetanse?

I hvilken grad føler du at du har arenaer som ivaretar refleksjon?

Anser du at du på Åsly skole inngår i et fellesskap der du føler tilhørighet og at dere sammen ivaretar deling av kunnskap og kompetanse? Hvis ja--- Hvis nei

I hvilken grad mener du den enkelte medarbeider oppfatter hindringer for å dele kunnskap og kompetanse på Åsly skole?

I hvilken grad synes du som rektor at skolen lykkes med å ivareta utvikling og læring?

Læreryrket har sin egenart, med en relativt stor grad av selvstendighet. Kan du beskrive hvordan det er med på å fremme eller hemme deling av kunnskap og kompetanse på Åsly skole

Er det andre forhold rundt organisering og fellesskap i relasjon til læring du vil kommentere?

3.3 Utviklingsfokus i relasjon til læring

3.3.1 Hovedspørsmål

Å dele kunnskap og kompetanse handler om et evne og vilje til utvikling. Kan du beskrive hvordan du oppfatter at du og dine medarbeidere aktivt går inn for å dele kunnskap og kompetanse?

3.3.2 Aktuelle temaspørsmål

På hvilken måte synes du at det ved Åsly skole gis anerkjennelse i det å bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

Kan du se for deg forhold ved skolen som fremmer eller hemmer dette?

I hvilken grad synes du at det finnes mye ubrukt kunnskap og kompetanse her på skolen?

Kan du beskrive dette nærmere?

Har dere læring som tema i utviklingsarbeid? Hvis ja...., Hvis nei....

Er det andre forhold i relasjon til utviklingsfokus ved skolen som dere ønsker å få frem?

4 Tema 3 – Individuelle premisser for læring

4.1 Innflytelse på jobbsituasjonen

4.1.1 Hovedspørsmål

I hvilken grad mener du at medarbeiderne på Åsly skole har stor grad av medinnflytelse på forhold knyttet til sin arbeidssituasjon, og andre viktige forhold ved skolen?

4.1.2 Aktuelle temaspørsmål

I hvilken grad mener du selv at du og dine medarbeider har medinnflytelse på forhold knyttet til din arbeidssituasjon og andre viktige forhold ved skolen

Kan du si noe om hvor stor innvirkning du anser at du har på de oppgaver det forventes av deg ved Åsly skole?

Hvilke individuelle premisser for læring opplever du at dere ikke har kontroll eller innflytelse over på deres skole?

Er det andre forhold i relasjon til innflytelse i jobbsituasjon som påvirker læring som dere ønsker å få frem?

4.2 Individuelle premisser for utvikling og læring

4.2.1 Hovedspørsmål

Hvilket ansvar mener du at du har for å delta i utviklingen av Åsly skole og hvordan bidrar du på dette punktet?

4.2.2 Aktuelle temaspørsmål

Hvilke muligheter oppfatter du selv at dere har for læring i fellesskapet?

Hvilke individuelle faktorer mener du kan hindrer deg i arbeidet med å lære selv og å fremelske læring i egen organisasjon?

I den grad det finnes individuelle hindringer ved Åsly skole, hvorfor tror du de er der og hva gjør du for å motvirke dem?

I hvilken grad synes du Åsly skole som organisasjon motiverer medarbeidere til å bidra med din kompetanse? Har du gode eksempler på dette?

I hvilken grad synes du Åsly skole som organisasjon motiverer deg og dine medarbeidere til å utfordre etablert praksis, struktur, system? Har du gode eksempler på at du har prøvd dette?

I de tilfellene du har avstått fra å bidra til utvikling og læring, hva har årsaken til dette vært?

Kan du beskrive for meg i hvilken grad du mener den enkelte medarbeider ved Åsly skole er bevisst i forhold til å dele kunnskap og kompetanse?

Når du planlegger undervisning - i hvilken grad henter du kunnskap og kompetanse fra dine medarbeidere og hvordan?

Føler du at du får brukt kunnskapen kompetansen din til det beste for Åsly skole? Hvis ja... Hvis nei...

Hva tror du dine kollegaer mener om dette spørsmålet?

Å evaluere seg selv og andre for å utvikle seg selv og organisasjonen er viktig. På hvilken måte gjøres det på Åsly skole og hvilke oppfatninger har du rundt dette?

Er det andre forhold knyttet til individuelle premisser for utvikling og læring dere vil kommentere/fremheve?

Tusen takk for intervjuet!