

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MKL 310

Navn på kandidat:

Silja Ryum og Levi Malm Pettersen

---

Hvordan forstår skoleledere skolen som en lærende organisasjon?

Hva betyr dette for hvordan de arbeider med å gjøre skolen mer lærende, og hvilke faktorer mener de er viktige for å lykkes med arbeidet?

---

Dato: 26.08.2018

Totalt antall sider: 91

## **Forord**

En stor takk til de fire inspirerende skolelederne som ville la seg intervju og som velvillig delte av sin tid og sine erfaringer med oss.

En stor takk også til førsteamanuensis Knut Arne Hovdal ved Nord Universitet for innsiktsfull veiledning, trygg losing og hyggelige møter.

En stor takk til våre to familier!

Silja Ryum og Levi Malm Pettersen

## Sammendrag

Overordnet tema: Skolen som lærende organisasjon

Interesseområde og problemstilling:

Samfunnet er i stadig endring og for at skolen skal kunne tilby en undervisning som oppleves meningsfull for eleven og ruste den til den framtiden den skal inn i, må skolen ha et kritisk blikk på seg, være nyskapende og utvikle seg som lærende organisasjon. Det er klare forventninger uttrykt i både læreplanverk og stortingsmeldinger, om at man innad i skolen skal bedre sine evner til å samarbeide og dele kunnskap for å lykkes med dette. Vi er nysgjerrig på skolelederens egen forståelse av hvordan de som ledere kan gjøre skolen mer lærende og vi spør derfor:

Hvordan forstår skoleledere skolen som en lærende organisasjon? Hva betyr dette for hvordan de arbeider med å gjøre skolen mer lærende, og hvilke faktorer mener de er viktige for å lykkes med arbeidet?

Teoretisk grunnlag:

Oppgavens teoretiske grunnlag er valgt ut på bakgrunn av hovedfunn i det empiriske materialet og dekker i hovedsak tre hovedområder: kunnskap og kunnskapsutvikling, innramming av- og forpliktelse til utviklingsprosesser, og organisasjonskulturens betydning for utvikling og læring. Teorigrunnlaget spenner fra teorier om kunnskap og kunnskapsutvikling, representert ved Nonaka (1994) Nonaka, Toyama og Kunno (2000) og Nonaka og Toyama (2003) til kreativitetens betydning for kunnskapsutvikling hos Oddane (2017), til involvering i prosesser gjennom meningsskapning og meningsledelse, representert ved Weick (1995) og Hernes (2016). Vi ser også på innramming av kunnskapsutvikling hos Bolman og Deal (2017) og organisasjonsforståelse slik den er representert hos Mintzberg (1979, 1989, 1993). For å få et grundig og sammensatt bilde på organisasjonskulturens betydning for skolen som lærende organisasjon, ser vi på teoriene til Schein (1992), Lægende (2000), Alvesson (2002), Martin (2002) og Bang (2011)

Metode:

For å finne svar på det vi er nysgjerrig på, har vi valgt å benytte oss av det semi-strukturerte intervjuet som metode. Fordi vi ønsket tilgang til skolelederens egen forståelse av de fenomenene de opplever som viktige for dem, ønsket vi å kunne gå i dybden på det

skolelederne selv fortalte, heller enn å måle eller kvantifisere fenomenene i størrelse eller antall. Vi gjorde et strategisk utvalg der vi valgte å intervju fire skoleledere. Disse ble rekruttert fra ulike skoleslag, med ulik erfaring og bakgrunn, gjennom både direkte henvendelse, via kolleger og snøballmetoden. Skolelederne ble informert om prosjektet i forkant av intervjuet, og samtykket både muntlig og skriftlig til deltakelse og lydopptak. Intervjuene ble holdt på de respektive rektorenes kontorer, og varte mellom 60 til 90 minutter.

### Hovedfunn:

I arbeidet med det empiriske materialet ser vi at rektorene opplever å stå i et utfordrende spenn mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver. For å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, har de et unisont ønske å om kunne prioritere utviklingsoppgavene høyere enn de gjør i dag. De peker i denne sammenhengen på særlig tre forhold som viktige når det gjelder å skape handlingsrom for å videreutvikle skolen som lærende organisasjon:

1. Rektorene ser ulike typer samarbeid i kollegiet som avgjørende for å drive kunnskapsutvikling og bidra til at skolen er en lærende organisasjon.
2. Rektorene mener det er noen rammer eller strukturer i og utenfor skolen som hjelper dem å prioritere samarbeid og kunnskapsutvikling i kollegiet, og å systematisere det i større grad enn hva tilfellet er i dag. Noen av disse rammene mener rektorene de selv er ansvarlige for å designe, mens andre, allerede er designet fra myndighetshold.
3. Rektorene opplever ulike aspekter av skolekulturen som sentrale for utvikling og læring og de ser at det å bygge en kollektiv, demokratisk kultur er en avgjørende forutsetning for å utvikle en lærende organisasjon.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Innholdsfortegnelse .....	iv
Kapittel 1 Innledning.....	1
Kapittel 2 Hva er det med skolen som gjør den så spesiell? .....	4
Skolen som kunnskapsorganisasjon og lærende organisasjon .....	7
Kapittel 3 Teori .....	9
Kunnskap og kunnskapsutvikling .....	10
Hva er kunnskap? .....	10
SEKI-modellen for kunnskapsutvikling.....	11
Ba .....	13
Ledelse av kunnskapsutviklingsprosesser .....	13
Betydningen av kreativitet og innovasjon for å drive kunnskapsutvikling .....	14
Hva er kreativitet? .....	14
Involvering i kunnskapsutvikling gjennom meningsskapning og meningsledelse .....	16
Innramming av kunnskapsutvikling gjennom lederskap, materialitet og fortellinger. ....	17
Organisasjonsforståelsens betydning for kunnskapsutviklingsprosesser. ....	20
Organisasjonskulturens betydning for å utvikle en lærende organisasjon. ....	21
Kapittel 4 Metode.....	25
Uskarphetsrelasjonen som bakteppe for valg av metode .....	25
Vitenskapsteoretisk ståsted .....	25
Intervjuet som metode .....	26
Utvelgelse og utvelgelsesstrategi .....	27
Gjennomføring av intervjuene .....	28
Kapittel 5 Analyse.....	31
Organisering av datamaterialet.....	32
Ulike typer koder.....	32
Grovsortering .....	34
Kapittel 6 Empiri- de fire historiene .....	35
Rektor T1.....	35
Rektor T2.....	38
Rektor B1 .....	42
Rektor B2 .....	44
Kapittel 7 Hovedfunn .....	46
Kapittel 8 Drøfting .....	50
Samarbeid - en forutsetning for kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner .....	50
Strukturer for å ivareta kunnskapsutviklingen gjennom samarbeid.....	57
Tid .....	58
Medspillere.....	63
Bygg .....	64

Verdier, plattform og plandokumenter .....	66
Symboler .....	68
Rektorskolen.....	69
Kulturen - ramme for kunnskapsutvikling .....	70
Kultur for samarbeid .....	70
Den mellommenneskelige kulturen – arbeidsmiljøet.....	71
Kulturen i møtet mellom tradisjonen og det som vokser fram.....	72
En kollektiv og demokratisk kultur .....	74
Kultur for å prøve og feile.....	76
Kultur og ledelse .....	77
Kapittel 9 Konklusjon .....	80
Kapittel 10 Hvor er skolen på vei?.....	84
Litteraturliste .....	87
Vedlegg .....	91

## Kapittel 1 Innledning

*«Den kenguru-skolen kan man jo kjenne litt på noen ganger, og det synes jeg er litt vanskelig å manøvrere i, særlig fordi jeg er litt sånn flink pike og skal liksom oppfylle alles ønsker og gjøre alle tilfreds og det synes jeg kan være litt utfordrende noen ganger. Jeg skulle ønske, ja men la oss være i fred nå da. Bare få lov til å foredle dette. Sånn sett handler jo alt om elevenes læring, men det blir for mange avstikkere. Det synes jeg er krevende å stå i noen ganger.»*

Sitatet er hentet fra oppgavens empiri, og uttrykker noen av dilemmaene skoleledere opplever når de prioriterer mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver. Hvordan prioritere å gjøre kunnskapsutviklingsprosjekter grundig, sørge for at det er implementert og i god gang, før man kvitterer ut nye oppgaver, både når det gjelder daglig drift og nye utviklingsprosjekter? Når alt til syvende og sist skal være til det beste nettopp for eleven og hans eller hennes læring.

Vi er begge rådgivere i videregående skole i Norge, og vi har bakgrunn også fra andre skoleslag og utdanningsinstitusjoner. Begge har vi opplevd spennet mellom idealer om dynamisk utvikling og læring på den ene siden og kravet om effektivisering av produksjon og dokumentasjon på den andre. Vi har opplevd skolekulturer hvor individualitet og privatpraksis har rådet grunnen, og vi har opplevd kulturer hvor samarbeid er sett på som en forutsetning for læring og utvikling, både i profesjonsfellesskapet av kolleger men også blant elever. Slike spenn har trigget vår nysgjerrighet og har ligget som et bakteppe både for MKL-studiet og for valget av tema for masteroppgaven.

Vi begynte tidlig i studiet å zoome oss inn på skolen som lærende organisasjon som en form for paraply å arbeide under. Det var Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-04) som lanserte at skolen skulle bli en lærende organisasjon; at dens evne og vilje til å lære og utvikle seg skulle bli bedre- til beste for elevenes læring. Stortingsmeldingen sier at:

*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 hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er*

*grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (Stortingsmelding 30, s. 26.)*

Stortingsmeldingen understreker altså behovet både i skolen som organisasjon og hos den enkelte aktør i skolen, for felles mål, refleksjon rundt målene og veien mot målene, samt deres gyldighet.

Kunnskapsløftet 2006/07, bygger på denne stortingsmeldingen, og er den mest omfattende reformen som er gjennomført i norsk skole. Reformen er tydelig på at man innad i skolen må bedre sin evne til å samarbeide og dele kunnskap for å bli et profesjonelt lærende fellesskap, til beste for elevenes læring. Den sier allikevel lite om *hvordan* skolen kan organisere seg for å komme dit, hvordan den kan organisere det daglige arbeidet slik at lærere faktisk kan dele kunnskapen sin og utvikle den videre, til beste for elevens læring.

Evalueringen i etterkant av reformen (Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012) peker på at reformen ble født under vanskelige kår, at «Nasjonale myndigheter hadde ikke en helhetlig strategi for hvordan skoleeiere og skoler skulle settes i stand til å gjennomføre reformen» (Evalueringen, s. 9). Allikevel viser evalueringen at på enkelte områder er mange av forventningene om skolen som lærende organisasjon nådd: Staten har gjennomført flere store nasjonale satsninger for kvalitetsutvikling i hele sektoren, og erfaringene fra disse satsingene er at stadig flere kommuner og skoler er engasjert i og opptatt av det profesjonelle samarbeidet. Man samarbeider i større grad enn tidligere om konkrete saker som læreplaner og felles vurderingsstandarder. Man bruker også i større enn tidligere grad elevresultater som grunnlag for kvalitetsutvikling. Man samarbeider mer med høyskoler og universiteter og sektoren er mer involvert i skolebasert kompetanseutvikling enn den var tidligere.

Myndighetene sier samtidig at samarbeid i norsk skole fortsatt er mindre utviklet enn det Kunnskapsløftet hadde som mål. St.meld.nr. 21 2016-2017, *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, har klare forventninger om at lærere skal samarbeide for å utvikle seg selv og sin praksis og om en skolekultur som legger til rette for dette ved å romme alt fra åpenhet, felles holdninger, forståelser og ansvar til det mer konkrete i form av felles observasjoner av undervisning, felles planlegging og evaluering av det som skjer i klasserommet. Her understrekes betydningen av samarbeid, deling og refleksjon:



*Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider. For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaringer. (...) Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap: føler et felles ansvar for alle elevenes læring, er opptatt av å dokumentere læringsresultater, arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres, planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen, deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull.*

(Stortingsmelding 21, s. 26.)

Sentrale stikkord i Stortingsmelding 21 omfatter altså både overordnet, strategisk arbeid knyttet til pedagogisk praksis til konkret samarbeid om det som skjer i klasserommet. Stortingsmelding 21 retter også fokus på skolelederrollen:

*«Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre.» (s. 26-27). Og sier videre at: «En av skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for å skape samarbeid i egen organisasjon. Det innebærer blant annet å være opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasse-rommet, gi rom for prøving og feiling internt i organisasjonen, og gjennom dette legge til rette for innovasjon og utvikling.» (s. 35.)*

Skoleleder forventes dermed å fokusere på og legge til rette for en god utviklingskultur, samarbeid i kollegiet, og også å legge til rette for nyskaping i organisasjonen.

Formålet vårt med denne oppgaven å bedre kunne forstå skolen i 2018 som lærende organisasjon og få innsikt i skolelederens egen forståelse av hvordan de som ledere kan gjøre skolen mer lærende. Problemstillingen vår er derfor som følger:

## **Hvordan forstår skoleledere skolen som en lærende organisasjon? Hva betyr dette for hvordan de arbeider med å gjøre skolen mer lærende, og hvilke faktorer mener de er viktige for å lykkes med arbeidet?**

Gjennom å systematisere denne type forståelse håper vi å kunne løfte fram sentrale faktorer som hjelper eller hindrer skoleledere å skape handlingsrom for å utvikle skolen som lærende, og dermed også å kunne være bidragsytere i den videre diskusjonen om utviklingen av den norske skolen, og hva som kan være nyttig for den å fokusere på i tiden framover.

## **Kapittel 2 Hva er det med skolen som gjør den så spesiell?**

Skolen er en spesiell fellesskapsarena i samfunnet som binder oss sammen i et kontinuum som er forankret i fortiden, men som også skal gjøre oss robuste for en fremtid vi ikke helt vet hva rommer. Alle har vært del av den og alle har en mening om den. Irgens og Jensen (2008) viser til at man har en tendens til å fremstille skolen på to svært forskjellige måter: den skal skape mening og læring for den enkelte eleven, og dermed også drive et kontinuerlig utviklings- og læringsarbeid som legger til rette for dette. Samtidig er den en nasjonal institusjon som skal gjennomføre politiske beslutninger. Det er i skjæringspunktet mellom disse to skolen navigerer: den er en samfunnsinstitusjon med klare mandater fra myndighetshold den skal oppfylle, samtidig som den også er en lokal kunnskapsorganisasjon som skal utvikle seg i takt med tiden og omgivelsene den er en del av.

Skolen som organisasjon har utviklet seg de mye de siste tiårene, og kanskje kan vi snakke om en form for systemskifte i styringen av norsk skole? Helle (2006 s.86) sier at tendensen har gått fra at «skolen styres etter en åpen målstyring, det vil si med mål som vi styrer etter, til et stadig sterkere fokus på resultatstyring». Svake resultater på internasjonale undersøkelser som PISA<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup> og PIRLS gjorde at myndighetene så det som nødvendig med en sterkere styring av skolen. I 2001 snakket man om det store Pisa-sjokket. Målingene i PISA viste

---

<sup>1</sup> En internasjonal undersøkelse som ved å teste femtenåringers ferdigheter og kunnskaper har som mål å evaluere utdanningssystemene verden over. (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>)

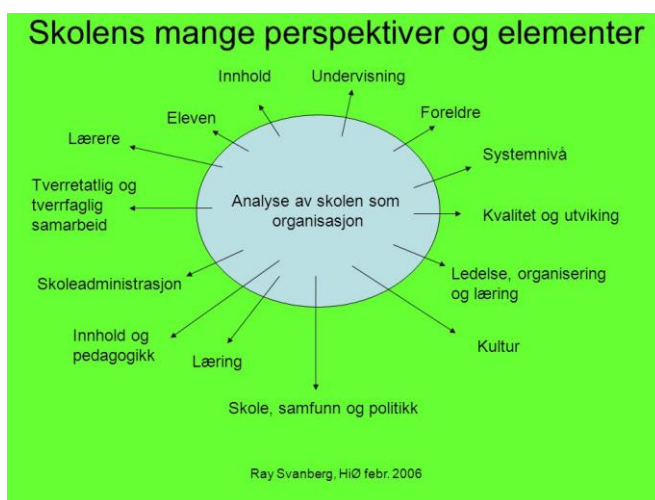
<sup>2</sup> Sammenlignende internasjonale studier av måloppnåelse i matematikk og naturfag (TIMSS) og lesing (PIRLS) med mål om å bedre utdanningssystemene i de ulike land.

nemlig at norske 15-åringer presterte helt middels når vi sammenlignet oss internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene var sjokkerende i Norge og utløste både overskrifter og heftig debatt. (Udir 2011.)

PISA-sjokket satte politisk fokus på fagresultatene til norske elever og i kjølvannet av dette dukket det opp styringsdokumenter og stortingsmeldinger om et mer profesjonelt utviklingsarbeid på skolene. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring (2003-04)*, er en av de viktigste og har som visjon at skolen må bli en lærende organisasjon, dette ved å skape en lærende kultur for å utvikle og dele kunnskap i et profesjonelt lærende fellesskap. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 06/07, bygger på Stortingsmelding 30. Det er den mest omfattende reformen i norsk skole, og løfter fram skolen som lærende organisasjon; «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». (Kunnskapsløftet 2006/07.) Den skal gi rom for refleksjon og drive kollektiv refleksjon over felles verdier.

Skolen skal dermed favne vidt og både svare ut byråkratiske forventninger fra myndighetshold og samtidig kontinuerlig ha et kritisk blikk på seg selv, drive utvikling og nyskaping som fører til at den kan drive en undervisning som utrunder elevene – og ikke minst oppleves meningsfull for elevene, i den framtiden de skal inn i. Det er dette vide oppdraget som gjør skolen til en svært spesiell og kompleks organisasjon.

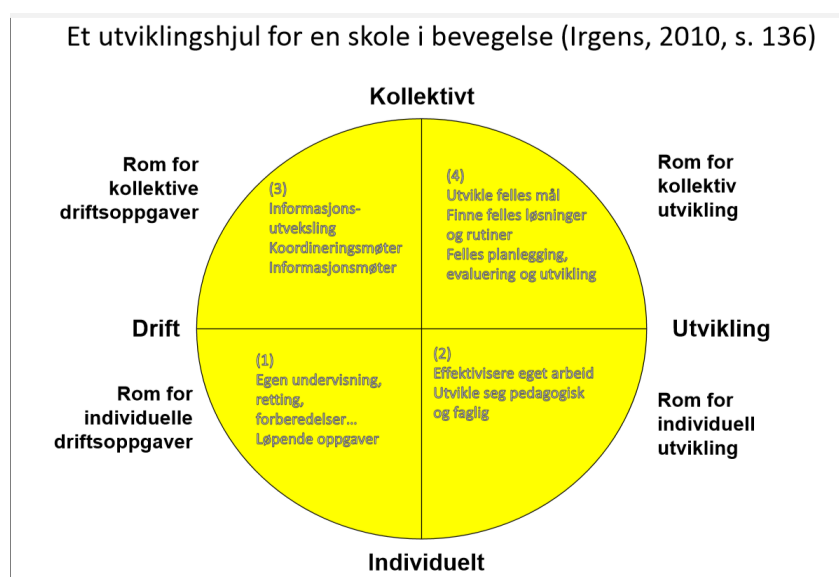
Figur 1. Skolens mange perspektiver. (Svanberg og Wille, 2009)



Figur 1. prøver å illustrere det mangfold av faktorer som skolen som organisasjon og institusjon er knyttet opp mot og har forpliktelser overfor.

Irgens (2011) opererer med et utviklingshjul for lærende skoler, som også sier noe om de ulike forventningene og oppgavene skolen skal forholde seg til samtidig. Han illustrerer spenningsforholdet mellom det individuelle og kollektive arbeidet på den ene aksen, og spenningsforholdet mellom drift og utvikling på den andre, og uttrykker at dette er spenningsforhold som skaper rom både for de driftsbaserte her- og nå-oppgavene, og for utvikling.

Figur 2. Utviklingshjul for skole i bevegelse (Irgens 2010)



For at skolen skal være i utvikling, og hjulet skal rotere, må alle feltene i hjulet må være i bruk, og det må ikke være vanntette skott mellom rommene, sier Irgens. (ibid.) Han legger vekt på at dersom en greier å tilrettelegge for at rommet for kollektiv utvikling er ivaretatt, vil også den individuelle utviklingen, de individuelle og- og de kollektive driftsoppgavene gå enklere. På samme måte som effektivisering av kollektive driftsoppgaver og støtte til individuell drift vil frigjøre større rom for både kollektiv og individuell utvikling.

Det samme viste også forskningen til Dahl, Klewe og Skov (2003) da de undersøkte over 1200 tilfeldig valgte norske grunnskoler. I skoler som i stor grad var kollektivt orienterte, rapporterte de ansatte om større endrings- og samarbeidsfokus, sammenlignet med de skolene som var mer individuelt orienterte. Læringsmiljøet til elevene syntes bedre og undervisningsmetodene var mer varierte. Andre skoleforskere som Robinson (2011) og Hargreaves og Fullan (2012) har også konkludert med det samme, og det kan altså se ut som

om en kollektivt orientert skole har større handlingsrom for å utvikle seg til en lærende organisasjon. Dette vil vi se nærmere på i kapitlet som omhandler kultur.

### ***Skolen som kunnskapsorganisasjon og lærende organisasjon***

Skolen består av kunnskapsarbeidere, som karakteriseres ved høy grad av selvledelse, autonomi og som utfører arbeid av intellektuell karakter, og er derfor også selv en kunnskapsorganisasjon. Irgens (2011) sier at «*Når kunnskapsarbeidere dominerer i en virksomhet, fortjener trolig virksomheten betegnelsen kunnskapsorganisasjon*». (ibid., s.241.) I en kunnskapsorganisasjon er de ansattes intellektuelle kapital en stor verdi. Irgens (ibid.) bruker her begrepet humankapital og sier den «refererer til de ansattes individuelle kunnskaper. Hva de kan, og hva man tror de er i stand til å utrette med de kvalitetene de har.» (ibid., s. 123.) Humankapitalen viser altså til den kunnskapen hver enkelt medarbeider besitter og de kvalitetsmessige egenskapene som kommer til syne i praksis.

Hattie (2009) viser også betydningen av de ansattes humankapital i en av verdens største meta-studier om skoleelevers prestasjoner målt opp mot 138 faktorer. Kvaliteten på læreren, på humankapitalen, sier denne undersøkelsen, er den aller viktigste faktoren for at elevene skal oppnå gode skolerresultater.

Kunnskapsorganisasjonen skolen sin viktigste ressurs er altså lærerne, humankapitalen. Skal denne kapitalen rente seg, må den foredles og investeres i. Senge (1991) snakker om kapitalutvidelse ved at lærerne utvikler sin personlige kompetanse. Da er det ikke tilstrekkelig å fokusere på enkeltpersoners læring, men at det også må skje utvikling på det kollektive nivået. Pedler et.al.sier i Irgens (1991) at «Det kreves noe mer enn å utvikle individuelle medarbeidere, det fordres også en tilrettelegging for læring på alle nivåer; det må arbeides systematisk med læring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.» (ibid., s.6). Systemisk helhetsforståelse er også noe Senge (1991) legger vekt på som en av fem forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon.

Senge (1991) blir av mange gitt hovedansvar for at begrepet lærende organisasjon har fått så omfattende gjennomslag. Han trekker frem et sett med viktige tiltak som må gjennomføres for at man skal kunne skape en lærende organisasjon. Det første er stadig å kritisere sine mentale modeller og utvikle personlig kompetanse. Man må sette seg mål og stadig evaluere disse ut fra relevant og riktig informasjon. Han hevder også det er helt nødvendig å tenke i systemer,

det vil si at organisasjonen må ses som en helhet der delene er avhengig av hverandre. På gruppenivå må man også utvikle evnen til å sette felles visjoner, ikke bare individuelle mål. Man må også sørge for at gruppen blir i stand til å lære, ikke bare den enkelte. Altså være en kollektivt orientert skole.

Et annet trekk ved lærende organisasjoner, er at det gis rom for *refleksjon*. I den konstruktive, kritiske (individuelle og kollektive) refleksjonen mener Helle (2006) at personalet får et metaperspektiv på seg selv, betrakter seg selv i fugleperspektiv. Dette henger sammen med hva Senge (1991) sier om å kritisere sine mentale modeller, og hva Dale (1998) beskriver som tre kompetansenivåer som lærerne må beherske for å kunne kalle seg profesjonelle pedagoger. Hvis lærere tar fugleperspektiv på seg selv og betrakter seg selv med kritisk distanse, beveger de seg på kompetansenivå 3(K3), ifølge Dale. (ibid.). Her stilles det systematiske spørsmål til egen praksis. På dette nivået er det utviklet begreper som fremmer selvrefleksjon. På kompetansenivå 1 (K1) foregår den kommunikative delen av undervisningen. Her foregår samhandlingen mellom læreren og elevene. På kompetansenivå 2 (K2) planlegges og vurderes undervisningen. Her fungerer lærerne i et kollegialt fellesskap hvor man diskuterer undervisningsaktiviteter. Norske lærere er dyktige på K1 og K2 nivået, men har mangelfull kompetanse på K3, sier Dale. (ibid.) Skal man bevege seg på K3-nivå er selvrefleksjon viktig og at man stiller systematiske spørsmål til egen praksis; reflekterer sammen og løfter det man gjør, som vi har påpekt og som er beskrevet i læreplanverket til norsk skole; Kunnskapsløftet. Profesjonelle pedagoger må kunne beherske alle tre kompetansenivåer. Refleksjon er altså et nøkkelbegrep i lærende organisasjoner, og å være en lærende organisasjon med fokus på refleksjon og diskusjon, fremmer altså utviklingen av lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Da vil de være i kontinuerlig utvikling i det Stålsett (2009) kaller «en organisasjon som har lært seg å lære.» (ibid., s.99.)

Skolen er altså i en spesiell situasjon ved at den både er en overgripende samfunnsinstitusjon alle har et forhold til, som det er knyttet politiske føringer og forventninger til og som er sammensatt av mange lokale institusjoner, som hver især skal utvikle seg og være i interaksjon med de lokale forholdene den opererer i. Den er Skolen med stor S, og på samme tid alle disse skolene som finnes der ute, fra Nordkapp til Lindesnes; barneskoler, ungdomsskolen og videregående skoler. Hvis skolen skal være en lærende organisasjon slik læreplanen legger føringer om, både som institusjon og lokal organisasjon, har vi sett at den må ha fokus på hvordan den lærer å lære gjennom å være kollektivt orientert og å skape rom for den kritiske refleksjonen. Den må fremme en utvikling av lærerne som profesjonelle

yrkesutøvere og investere i humankapitalen, til beste for eleven, profesjonsfelleskapet og læreren selv.

### **Kapittel 3 Teori**

Når vi skal studere hvordan skoleledere forstår -og arbeider for å innfri samfunnsoppdraget som sier at skolen skal være en lærende organisasjon, og se nærmere på hva de mener støtter dem og hemmer dem i dette arbeidet, er utgangspunktet vårt empirien, og tilnærmingen dermed induktiv. I møte med empirien er det flere teoretikere vi mener kan hjelpe oss til større forståelse.

Basert på empiriske hovedfunn som sier at skolelederne knytter skolen som lærende organisasjon opp mot kunnskapsutvikling gjennom samarbeid, design eller rammer for samarbeid og kultur for samarbeid, mener vi det er viktig at vi også teoretisk forankrer oppgaven vår nettopp her: Kunnskap, kunnskapssyn og kunnskapsutvikling står dermed sentralt. Det vil derfor være nyttig for oss å gå nærmere inn i hva Ikujiro Nonaka (1994, 2003), Ryoko Toyama (2000, 2003) og Noboru Konno (2000), Torild Oddane (2017) og sier om nettopp dette. Hva er kunnskap? Hvordan skapes den? Hva fasiliterer disse prosessene?

Et annet sentralt tema i empirien er forpliktelse til prosesser gjennom opplevelse av mening. Alle rektorene reflekterer rundt hvordan få personalet med seg? Hvorfor prosesser lykkes eller mislykkes; hva blir etterspurt og hva legges dødt? Og de knytter dette opp mot hvilken nytte eller mening det oppleves å ha for medarbeiderne, og forpliktelsen man dermed føler. Tor Hernes (2016) er inspirert av Karl Weick (1995) på dette området. Han ser på organisering i og av organisasjoner ut fra prosess, meningsskaping og forpliktelse. I denne sammenhengen er også lederens rolle som den som innrammer meningsskapingen viktig. En av rektorene vi intervjuet sier at «*det er min jobb å legge til rette for disse prosessene.*» Lee Bolman og Terrence Deal (2017) gir oss en dypere innsikt i innramming av organisasjoner. Skolelederne vi intervjuet opplever at de står i et spenn mellom drift og utvikling, der driftskravene tradisjonelt har vunnet over utviklingsoppgavene, men at de nå i større grad enn tidligere er bevisst dette, og ønsker å gjøre andre valg enn man har gjort før. Vi kan forstå dette som motsetningene mellom byråkrati og adhokrati, noe vi mener Henry Mintzberg (1979, 1985, 1989, 1993) kan hjelpe oss til å få en større forståelse av.

Et tredje funn i empirien er at rektorene reflekterer om kultur, og herunder betydningen av en kollektiv samarbeids- og delingskultur. I denne sammenhengen er Joanna Martins (2002) tre ulike perspektiver på organisasjoner interessant: integrasjonsperspektivet, differensieringsperspektivet og fragmenteringsperspektivet. Vi vil også gå nærmere inn i arbeidene til Øystein Lægdene (2002), Mats Alvesson (2002) og Edgar Schein (2010), for å forstå skolekulturens betydning for læring og utvikling.

### ***Kunnskap og kunnskapsutvikling***

For å bedre forstå hva skolelederne vi intervjuet sier om kunnskapsutviklingen de mener skjer på egen enhet, vil vi begynne med å gå nærmere inn i ulike syn på hva kunnskap er og hvordan kunnskap utvikles.

#### ***Hva er kunnskap?***

For å kunne diskutere kunnskapsutvikling og læring, er det viktig å ha et bevisst forhold til hva kunnskap er. Nonaka, Toyama og Kunno (2000) vil bort fra det tradisjonelle, positivistiske, vestlige synet på kunnskap, hvor kunnskap sees som en objektiv og statisk størrelse, som kan måles og veies og nedfelles skriftlig og enkelt overføres til andre, over til et kunnskapssyn hvor kunnskap betraktes som noe dynamisk og skapt i interaksjon mellom mennesker, som kan være taus og ikke så enkel å sette ord på. I henhold til dette synet, er kunnskap kontekstavhengig, knyttet til tid og rom og menneskelig handling. (Nonaka et.al 2000, s. 7.)

Nonaka (1994) mener det er vanskelig å forstå kunnskapsprosesser uten først å forstå at det finnes ulike typer kunnskap. Han viser i denne sammenhenger til Polanyis (1966) distingsjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. «We can know more than we can tell» sier Polanyi (1966, s. 4). Den eksplisitte kunnskapen vi besitter, som vi kan artikulere i ord eller tall, systematisk språk som kan deles med andre i manualer og vitenskapelige formler, representerer ifølge Polanyi (1966), bare toppen av et isfjell. Det er i tillegg mye taus kunnskap under vannskorpen, og denne er vanskelig å formulere og kommunisere til andre. Den er personlig, forankret i handling, verdier og følelser. (Nonaka et al., 2000, s.7.) Den har en kognitiv side og en praktisk side, og disse henger nært sammen. Den kognitive siden innebærer at vi har mentale modeller vi forstår vår verden ut fra, mens den praktiske eller



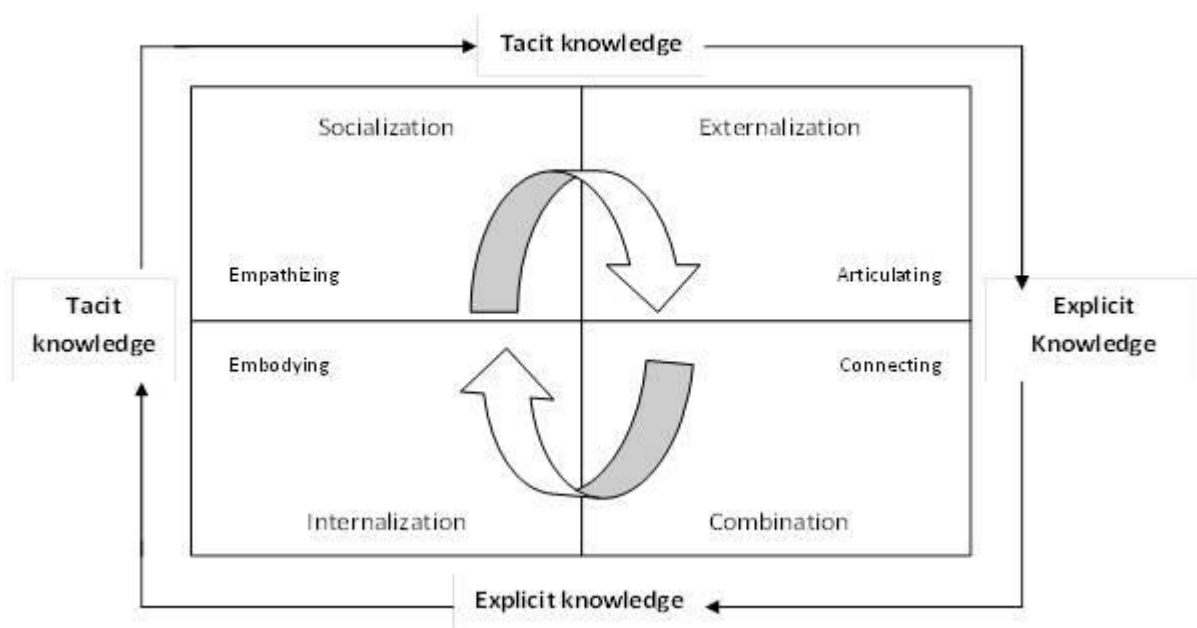
tekniske siden handler om ferdigheter vi har for å løse særlige oppgaver, tilknyttet spesielle kontekster. (Nonaka, 1994, s.16.) For å kunne forstå kunnskapsutvikling, mener Nonaka et.al (2000, s. 8) det er essensielt at vi ser eksplisitt og taus kunnskap i en sammenheng; som to komplementære størrelser, som interagerer med hverandre.

Nonaka og Toyama (2003) forstår altså det å skape kunnskap som en dialektisk prosess, der en mengde motsetninger syntetiseres gjennom at individer, organisasjoner og omgivelsene samhandler med hverandre. Mikro og makro samhandler med hverandre, og på den måten vil endring opptre i begge. Syntese av antitetiske størrelser som orden og kaos, kropp og tanke, helhet og del, er ikke et kompromiss, men en forening av motstridene aspekter gjennom en dynamisk prosess som består av nettopp praksis og dialog. (ibid, s.2.) Sentralt i denne prosessen står SEKI-modellen og *ba*, stedet der kunnskap deles og utvikles.

### ***SEKI-modellen for kunnskapsutvikling***

Nonaka et.al (2000) ønsker å forklare hvordan kunnskapsutvikling foregår, og viser til SEKI-modellen som en modell for konvertering av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap.

Figur 3. SEKI-modellen for kunnskapsutvikling. (Basert på Nonaka et al (2000), fra teacherknowledgeexchange)



Modellen illustrerer kunnskapsutvikling som en spiralprosess, der kombinasjonen av taus kunnskap og eksplisitt kunnskap fører til utviklingen av ny kunnskap gjennom fire faser: sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Gjennom å samhandle med andre, får man et mer helhetlig bilde av virkeligheten. Å være del av – eller å dele samme kontekst, er utgangspunktet for dette. SEKI-modellen begynner derfor der; i sosialiseringen (fase 1); i møte mellom mennesker. Gjennom at mennesker opptrer i samme kontekst, ser hverandre i aksjon, over tid, slik mester og svenn har gjort i generasjoner, kan de få tilgang til hverandres tause kunnskap. Man observerer hva den andre gjør, hvilke ferdigheter den andre bruker, hvilke valg den andre tar, hvilket håndlag han har, og har dermed lettere for å forstå hvordan han eller hun tenker. Det er svært vanskelig å dele og forstå hverandres tankeprosesser, uten å ha noen former for delt erfaring, sier Nonaka. (1994, s. 19.)

Gjennom eksternaliseringsprosessen (fase 2) artikuleres den tause, observerte kunnskapen; den gjøres eksplisitt og kan deles med andre. Når man har vært sammen og sett hverandre i aksjon, kan den andres tause kunnskap oversettes til former eller språk som er forståelig for andre. Den tause kunnskapen må på en eller annen måte oversettes, enten i ord, bilder, konsepter, metaforer, analogier. På denne måten kan den opprinnelig tause kunnskapen danne grunnlag for ny kunnskap i form av språk eller tall, skriftlige dokumenter eller konsepter. (Nonaka og Toyama, 2003, s. 5.)

Gjennom kombinasjonsprosessen (fase 3), kan den nye, eksplisitte kunnskapen kombineres, sammenføres eller redigeres med eksplisitt kunnskap man har fra før, til en mer systematisk kunnskap som igjen kan spres ut til medlemmene i organisasjonen. Når denne eksplisitte kunnskapen deles i organisasjonen, vil den igjen kunne bli del av medarbeidernes tause kunnskapsbase, gjennom prosessen som kalles internalisering (fase 4). Hvis medlemmene ser kunnskapen som relevant eller meningsfull for dem selv, blir den en del av medlemmenes praksis; den blir brukt i praktiske situasjoner og kan være utgangspunktet for nye måter å tenke og å opptre på. SEKI-modellen for kunnskapsutvikling er altså en kontinuerlig spiralprosess, og når kunnskap har blitt internalisert til mentale modeller, danner den igjen utgangspunkt for nye kunnskapsprosesser, hvor taus kunnskap interagerer med eksplisitt; kan konverteres, kombineres og internaliseres, på ny og på ny og på ny igjen. (Nonaka et.al. 2000, s. 10).

## **Ba**

Å utvikle kunnskap gjennom SEKI-modellens mønster, har vi sett er kontekst-spesifikt arbeid, i tid, rom og relasjon til andre. Derfor trenger man også å være bevisst på å skape et sted hvor kunnskap utvikles og deles. Nonaka et al (2000) bygger på Nishida (1921) og Simizu (1995) når han kaller dette stedet for Ba; stedet hvor man deler kontekst med andre. Ba kan være et møterom, men også så mye mer; det kan oppstå ba i arbeidsgrupper, team, virtuelt, for: «Ba is an existential place where participants share their context and create new meanings through interactions.» (Nonaka et.al. 2003, s. 7.) Hovedstikkordet for et ba er altså interaksjon og kunnskapsutvikling; interaksjon som skal gi energi, kvalitet og tid til å utvikle *ny* kunnskap gjennom kunnskapsspiralen, ikke bare lære bort eller konsolidere gammel kunnskap som allerede finnes.

## ***Ledelse av kunnskapsutviklingsprosesser***

For at kunnskapsressursene som finnes i organisasjoner skal forvaltes mest mulig hensiktsmessig, slik at det skapes ba der SEKI-prosessen kan gå kontinuerlig, ligger det noen viktige forutsetninger i ledelse. For å kunne lede gode prosesser for kunnskapsutvikling, bør man, sier Nonaka et.al (2000, s.22) utvikle en kunnskapsvisjon som gir retning til kunnskapsutviklingen, utvikle og dele kunnskapsressurser, skape velfungerende og energigivende ba og være driver for kunnskapsspiralen og SEKI-prosessen. Kunnskapsvisjonen må definere hvilken type kunnskap man trenger på ulike områder for at organisasjonen kan være den den ønsker å være og fylle de funksjonene den skal fylle. En kunnskapsvisjon hjelper også til med å definere og legitimere verdssystemet kunnskapen bygger på, og å involvere og forplikte medlemmene i prosessen. Når det gjelder å bygge opp kunnskapsressursene i en organisasjon, mener Nonaka et.al (2000, s. 24) det er ledelsens oppgave både å legge til rette for å utarbeide kunnskapsvisjoner og å fasilitere prosessen det er å bygge kunnskapsressurser basert på den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen. I tillegg må ledelsen sørge for at medlemmene i organisasjonen vet hvor de kan finne kunnskapen de trenger, og at denne er lett tilgjengelig. Når det gjelder å skape ba, må ledelsen sørge for at det er både fysiske arealer tilgjengelig for at mennesker skal kunne komme sammen, men også virtuelle rom som hensiktsmessige nettverk og plattformer, og mentale rom som felles mål. Ledelsen må også være bevisst på hvordan den nærer samarbeid,

både gjennom hvordan den setter sammen medlemmene i en organisasjon i grupper og hvordan den fasiliterer at medlemmene kommer samarbeider spontant. Målet er jo at de ulike ba'ene skal gi energi og drive SEKI-prosesser, slik at det foregår en kontinuerlig kunnskapsutvikling i organisasjonen.

For å kunne lede kunnskapsutviklingen, må man altså ha et bevisst forhold til den; hvilken type kunnskap organisasjonen trenger for å være den den vil eller må være, hos hvem, skapt på hvilken måte, samt legge forholdene til rette for at det skal skje ved å legge til rette for ulike typer energigivende ba, og være pådriver for og i prosessene.

### ***Betydningen av kreativitet og innovasjon for å drive kunnskapsutvikling***

Hos Nonaka et.al (2000) har vi sett at utgangspunktet for all kunnskapsutvikling og kollektiv læring ligger i det å møtes i praksis og samarbeide med hverandre. Oddane (2017) kobler kunnskapsutviklingen også opp mot kreativitet og innovasjon. Hun viser til at det tradisjonelt har vært et skille mellom begrepene kreativitet og innovasjon, der kreativitet har vært knyttet til det individuelle, mens innovasjonsbegrepet har vist til noe kollektivt og organisatorisk. Hos Amabile (1998) finner vi eksempler på dette, når hun hevder at kreativitet utspiller seg i hodene og kroppene til enkeltpersoner, eller i små grupper der medlemmene jobber sammen for å løse felles problemer, mens innovasjon skjer på systemnivå. (Oddane 2017, s. 84.) Oddane (ibid.) mener imidlertid at det de seinere siste årene har vært en gradvis økende anerkjennelse av kreativitet også som et kollektivt fenomen. Hun sier at «kreativ problemløsning forutsetter samarbeid mellom eksperter som til sammen har den tilstrekkelige kompetansen. Spesialistene (...) er sterkt gjensidig avhengige av hverandre og samskaper ny kunnskap gjennom dialog, forhandling, diskusjon og erfaringsdeling.» (ibid, s.85.) Samhandling og dialog står altså sentralt hos Oddane (ibid.) når det kommer til kunnskapsutvikling og nyskaping. Her viser hun til blant annet Nonaka og Takeuchi (1995) hvor utgangspunktet for kunnskapsutviklingen i SEKI-prosessen, nettopp av de menneskelige møtene i praksis.

### ***Hva er kreativitet?***

Oddane (2017, s.42) bygger på Darsø (2010) som uttrykker at kreativitet handler om evnen til å klare å skifte perspektiv på en original måte. Grunnlaget for denne ferdigheten sier han er

kunnskap, kognitive prosesser, følelser, handling og nyhetsverdi. Hvis vi sier at disse stikkordene dekker kreativitetens vesen, ser vi at de også korresponderer med innholdet i det å være lærende. Derfor vil det kanskje være mulig å spørre seg om skolen for å være lærende, også bør være seg bevisst verdien av å være kreativ?

Det å være kreativ handler altså ifg Oddane (2017) og Darsø (2010) for det første i stor grad om å ta på alvor den kunnskapen som finnes i organisasjon, og å kunne utvikle den videre. Oddane (2017) sier at «kreativitet oppstår som resultat av overraskelser og avvik fra forventninger – og følgelig kunnskap. Uten kunnskap, ingen forventninger; og uten brudd med forventninger, ingen kreativitet». (ibid., s.42.) For henne henger kreativitet og kunnskap altså nøye sammen.

Et annet viktig stikkord for kreativitet (i Oddane 2017) er de kognitive prosessene. Et mye brukt beslektet begrep innen for læringsteori, er det Argyris (1990) kaller kognitive kart, og som viser til ubevisste bruksteorier som styrer vår atferd. Et viktig premiss for å endre disse, er å gjøre dem eksplisitte gjennom å diskutere sine grunnleggende antakelser, styrende verdier og kunnskaper med andre. På bakgrunn av slike analyser og refleksjoner kan det utvikles ny forståelse og nye handlingsmønstre. Når Darsø (2010) og Oddane (2017) sier at kreativitet handler om evnen til å kombinere ting på nye måter, finne nye løsninger og se ting i et nytt lys, korresponderer dette i stor grad med det Argyris (1990) sier om at kognitive kartet må utfordres og artikuleres for at grunnleggende endring skal skje i organisasjonen og at det utvikles nye handlingsmønstre. To velkjente begrep som blir brukt i denne sammenheng, er teorien om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. (Argyris og Schön, 1978.) I enkeltkretslæring er det viktigere å forsvare det bestående enn å fokusere på endring. Det foregår justeringer av den en allerede kan og det utvikles ikke nye mønstre for tenkning og atferd.

Dobbeltkretslæring går ut på å bli klar over hvilke kognitive kart som styrer atferden. Først når disse kommer opp i dagen, kan man endre dem. For å få til dette må den enkelte diskutere sine grunnleggende antakelser, verdier og kunnskaper med de andre. På bakgrunn av slike analyser og refleksjoner kan det utvikles ny forståelse og nye handlingsmønstre.

Et tredje stikkord for kreativitet (Oddane, 2017) er følelser og deres innvirkning på den kreative evnen til å kunne skifte perspektiv. Darsø (2010) og Oddane (2017) mener følelsesaspektet kan ha en tendens til å være understimulert i organisasjonsutviklingsprosesser, og at det å fremstille kreativitet og innovasjon som et spørsmål om fortrinnsvis følelser eller fornuft er lite nyttig. (ibid., s.88)

Det fjerde stikkord for kreativitet (ibid.) er handling. For at både kreativitet, læring og utvikling skal skje, må det bevegelse og aktivitet til. Aktive, kollektive refleksjonsprosesser med bred inkludering er noe av grunnlaget for å være en lærende skole (Irgens 2010), på samme måte som det må aktivitet og bevegelse til for at kreative prosesser skal komme i stand. Handling/aktivitet/aksjoner må altså både være tilstede for å være kreativ og å være en lærende organisasjon.

Det siste stikkordet for kreativitet (Oddane, 2017) er nyhetsverdi. Kreativitet omfatter ofte å kombinere kjente ting for å at det skal oppstå noe nytt. Parallellen til både individuelle og kollektive skoleutviklingsprosesser er igjen til stede gjennom f. eks teorien om enkeltkrets – og dobbeltkretslæring hos Argyris og Schön (1978), og gjennom kunnskapsutviklingsprosessen slik vi finner den hos Nonaka et.al (2000). Gjennom å kombinere den nye, eksplisitte kunnskapen vi har fått del i gjennom sosialiseringen, med den kunnskapen vi allerede har, kan vi skape ny kunnskap som internaliseres i oss, mentalt og konkret.

Det kan ut fra dette synes som at kreative prosesser kan ha stor betydning for kunnskapsutviklingsprosesser og det å være en lærende organisasjon. Har våre skoleledere et forhold til kreativitet? Legger de til rette for en skole som er lærende og kreativ.

### ***Involvering i kunnskapsutvikling gjennom meningsskaping og meningsledelse***

Et annet tema vi har sett gå igjen i empirien, er måten ledere betrakter organisasjonen på med hensyn til prinsippet om mening for ansatte som avgjørende faktor for aksjoner og tilslutning. Hernes (2016) er opptatt av hvordan vi forstår organisering av organisasjoner som prosess; som noe som er kontinuerlig og knyttet nettopp til meningsskaping og tilslutning. Meningsskapingen handler i stor grad om å oppleve meningsfullhet; å gjøre noe fordi det gir mening, å kunne se seg selv som del av en større helhet, å se meningen med det man selv gjør i relasjon til fellesskapet rundt. Når man er kollektivt meningsskapende, samarbeider man med andre om noe som gir mening for alle. (ibid., s. 37.) Hernes viser til Weick (1995) på dette området, og knytter meningsskaping til tilslutning eller forpliktelse til prosesser (commitment): «meningsskaping ligger til grunn for organisering og at meningsskaping er en sosial prosess hvor tilslutning (commitment) til prosessen skapes og opprettholdes sosialt. Dermed blir tilslutning en viktig ingrediens i både meningsskaping og organisering.» (Hernes, 2016, s. 38.) Han (ibid.) spør så hva som skaper framdrift i meningsskaping, og begynner med

samhandling som grunnlag for mønstre og gjensidig forpliktelse. Når mennesker samhandler, skapes det samhandlingsmønstre, og for at disse mønstrene skal skapes må de ha tilslutning. Når tilslutningen eller forpliktelsen er tilstede, skapes det etter hvert narrativer som igjen påvirker samhandlingen.

Organisering kan ut fra dette perspektivet sees som en kombinasjon av ledelse med mål om resultat og prosess mellom de som deltar i organiseringsprosessen. I et prosessperspektiv på organisasjon, er det således ingen direkte forbindelse mellom utøvelse av ledelse og meningsskaping, på den måte at en leder ikke kan bestemme hvordan ting skal være og medarbeiderne handler deretter. Det leder derimot kan gjøre, er å arbeide fram rammer eller strukturer for samhandling og meningsskaping, som man kan anta vil fungere, men aldri kunne være sikre på at gjør det før man har sett dem i praksis. Innenfor dette perspektivet er organisering altså ikke å legge detaljerte planer man skal følge slavisk, men å hele tiden ta høyde for at ting kan bli annerledes enn man planlegger for, nettopp fordi prosessene skaper handlinger man ikke kan forutse resultatene til. Innenfor denne måten å tenke på, organiserer man altså ut fra at ting alltid er under tilblivelse. For å lage slike rammer kan ledelsen benytte seg av verktøy som lederskap, materialitet og fortellinger. (Hernes, 2016, s.59.)

### ***Innramming av kunnskapsutvikling gjennom lederskap, materialitet og fortellinger.***

Når vi studerer lederes egen forståelse av egen rolle, er det interessant å se på hvordan de forstår egen stil og hva dette har å si for de prosessene de setter i gang og hvordan de ønsker at disse skal utarte seg. Lederens væremåte sier Hernes (2016), kan på ulike vis ramme inn meningsskaping som forgår blant medarbeiderne. (ibid., s. 60.) Han viser til Bolman og Deal (2017) som opererer med fire typer rammer eller perspektiver man kan forstå organisasjoner ut fra; som kan tjene som briller eller linser man kan observere organisasjonen gjennom. Jo flere av brillene man bruker, jo bedre bilde og større forståelse vil man få. Vi snakker her om den strukturelle rammen, den politiske rammen, HR-rammen og den symbolske rammen.

Hvis vi først ser på den strukturelle rammen for lederskap, fokuserer den på lederens rolle som sosial arkitekt for hvordan arbeidet i et kollegium ledes og utføres. Det dreier seg her om organisering av arbeidet, ansvarsforhold, linjer og oppgaver. Måten arbeidet organiseres på sier mye om hvordan lederen tenker om og kommuniserer tillit eller kontroll; delegerer han

eller hun ansvar? Er han eller hun inkluderende eller kontrollerende? Oppnår han eller hun tilslutning gjennom å inkludere ansatte i beslutninger, eller tar de beslutningene selv eller i en utvalgt ledergruppe? Er lederen en kunnskapsleder?

Den strukturelle rammen kan vi knytte opp mot organisasjonens rasjonelle systemer. Ifølge dette perspektivet eksisterer organisasjoner for å nå fastsatte mål, og man er opptatt av å skape effektive strukturer og prosedyrer som skal hjelpe en i å nå disse målene. Man tenker seg at spesialisering og arbeidsfordeling vil øke effektiviteten og samordning og kontroll påser at alt fungerer som det skal. Klassisk organisasjonsteori med Taylor (1911) og Weber (1968) i spissen er grunnlaget for denne type tenkning, og når det gjelder skolen er det kanskje Weber (1968) med sine organisasjonsprinsipper som er har hatt størst gjennomslagskraft. Her er det snakk om systematisering av alt fra hierarkiske strukturer, spesialisering og regelverk og rutiner/prosedyrer, til målorientering og karrieremuligheter. Man betrakter altså organisasjonen som et rasjonelt sammensatt system, der alle har sin plass og utfører sin oppgave; den er bygd opp på en logisk måte, der beslutninger styres av klare regler og oppgavene fordeles etter kompetanse. I følge dette perspektivet forutser man framtiden og det er ledelsens oppgave å være den rasjonelle, objektive som koordinerer ovenfra.

HR-rammen sier noe om lederens personlige stil og hvordan lederen forholder seg til ansatte på individnivå og ser behovene som er tilstede. Vi snakker her om en form for følsomhet overfor medarbeiderne, evne til å dyktiggjøre, få medarbeidere til å et forhold til narrativet og føle seg som en del av det den store sammenhengen, kollegiet som gruppe. Dette perspektivet retter fokus mot hva som driver eller motiverer ansatte til å arbeide; hva mennesket trenger for å yte til organisasjonens beste. Mens man tidligere antok det var lønn som var førende motivasjon for innsats, oppdaget man etter hvert også at arbeidsklima, gruppetilhørighet, sosial støtte, opplevelse av mening, forhold til ledelse spiller en viktig rolle for motivasjon til innsats. (Herzberg, 1968.) Forstår man organisasjoner ut fra dette perspektivet, ser man at de mest effektive organisasjonene er de som best legger til rette for å tilfredsstille de ansattes behov og trivsel. Ifølge dette perspektivet blir energien ansatte legger i oppgavene og omgivelsene viktig, på samme måte som ideene og talentene. Når organisasjonen legger til rette for at ansattes behov tilfredsstilles slik at de trives og er motiverte, vil ansatte legge ned innsats og energi som igjen vil tjene organisasjonen, slik at det blir en vinn-vinn-situasjon for begge parter. Herzbergs motivasjonsfaktorer (1968) står sentralt innenfor dette perspektivet: anerkjennelse, ansvar, læring og dermed selvstyring. Dermed vil også demokratiske prosesser, fokus på utvikling, involvering i beslutninger og bemyndigelse av ansatte stå sentralt.



Den politiske rammen viser til at ledere kan bruke makt eller overtalelse for å forhandle fram meningsskaping. Lederen er tillagt mandatet å forvalte ressurser, og er i kraft av dette også i posisjon til å fatte avgjørelser ikke alle nødvendigvis er enige i. I skolesammenheng snakker man her om at leder bruker styringsretten. Den politiske rammen for organisasjoner, retter altså fokus mot den maktkampen eller interessekonfliktene man kan observere i organisasjoner, mellom personer og mellom grupper, fordi det til enhver tid vil eksistere en form for ressursknapphet i organisasjonen, det være seg tid, midler, økonomiske ressurser. Beslutninger i en organisasjon vil for en stor del være knyttet til fordeling av midler som det er for lite av. Når organisasjonen består av ulike interessegrupper, med ulike verdier og oppfatninger av virkeligheten, vil målene i organisasjonen utvikle seg gjennom en forhandlingsprosess og kjøpslåing mellom disse, og man vil se at koalisjoner, allianser, makt og konflikt vil være en del av organisasjonens liv. Mens man ifølge den strukturelle rammen har legitime makthavere som setter mål og lager strukturer, prosedyrer og så videre er posisjonsmakt, kontroll over belønninger, renommé sentralt innenfor det politiske perspektivet.

Den symbolske rammen dreier seg om at leder handler visjonært og inspirerer til meningsskaping gjennom symboler. (Hernes 2016, s. 62.) Når leder rammer inn meningsskapingen symbolsk, handler det ofte om at han eller hun bruker metaforer, allegorier eller narrativet bevisst, og hvor lederen nærmest blir å regne for synonymt med narrativet. Dette perspektivet kan vi spore tilbake til Freud og Jung og deres fokus på symboler som veg inn til forståelse av atferd. Symboler spiller en rolle i organisasjonen, gir den identitet og sjel og er manifestert gjennom myter, fortellinger, ritualer og seremonier, helter og heltinner, metaforer, humor og lek. Dette kan på ulike vis tjene til å skape rammer, knytte nåtiden til historien, gi følelse av å være del av noe større og gi mål og mening og energi. I tilknytning til symbolene står tre begreper sentralt: mening, tro og tillit. Når ting gir mening for oss, fordi vi plasserer det inn i en forståelsesramme, trygger dette oss og vi kan gi retning.

Hernes (2016) snakker også materialitet som hjelp til å innramme meningsskaping, dette som nedfelte planer, bygg og teknologi. Sentralt i denne sammenhengen står regelverk vi må forholde oss til, nedfelte plattformer, visjoner, strategier, men også materialitet som bygg og

fysiske romløsninger, samt den teknologien vi kan hjelpe oss med og hvilken infrastruktur som gjør det mulig å skape mening sammen.

I lys av et prosessperspektiv på organisasjoner, vil organisering på en og samme tid dreie seg om å se til at endring og stabilisering foregår på en og samme tid. Å holde på det som er verdifullt og samtidig rigge seg for framtiden ved å utforske nye muligheter. Chia og Holth (2009) uttrykker dette på følgende måte: «å bevare det bestående og være utholdende ved ikke å hoppe på det nye hele tiden, men så utøve klokskap når det så skal igangsettes forandringer- å tenke at stabilisering og forandring pågår hele tiden, samtidig, for å opprettholde det man ser verdi av som stabilt, endre seg, for å endre seg, opprettholde en stabil kjerne.» (ibid, s. 97.) Man ønsker altså ikke endring for endringens skyld, men fordi man opererer i en sterkt omskiftelig verden, må man endre for å kunne holde det man verdsetter som verdi stabilt. Og vice versa, for å kunne endre seg hensiktsmessig, må man også kunne holde noe annet stabilt.

### ***Organisasjonsforståelsens betydning for kunnskapsutviklingsprosesser.***

Mintzberg (1993) snakker om seks grunnleggende organisasjonsformer eller modeller, som varierer både ut fra hvordan arbeidet i organisasjonen foregår og hvilken del av organisasjonen som betraktes som den viktigste: den enkle strukturen/entreprenørvirksomheten, maskinbyråkratiet, fagbyråkratiet, den avdelingsorganisasjonen, ahokratiet, idéorganisasjonen. Modellene er mer som arketyper eller teoretiske modeller å regne, slik at organisasjoner ofte vil ha elementer av mange av modellene i seg. Når det gjelder disse organisasjonsformene, er det særlig to av dem som er interessante for å forstå vår empiri, nemlig maskinbyråkratiet og adhokratiet, som ofte er ansett å være ytterpunkter. Maskinbyråkratiet omfatter ofte store virksomheter og er kjennetegnet av høy grad av både horisontal og vertikal jobbspesialisering; medarbeiderne har klart definerte oppgaver og ansvarsområder, og også begrenset innflytelse på de store arbeidsprosessene. Koordineringsmekanismene er først og fremst standardisering av arbeidsprosessene, gjennom prosedyrer, og beslutningsmyndigheten er sentralisert hos ledelsen. Mellomlederne har i realiteten liten innflytelse annet enn å implementere lederbeslutninger hos medlemmene. Nedskrevne regler og faste prosedyrer er svært framtreddende innenfor denne modellen, på samme måte som man også snakker om kontrollsystemer. Mintzberg (1993) sier at denne organisasjonsformen er effektiv når omgivelsene er enkle og stabile, og når det er masseproduksjon som utføres. Problemet med

denne type organisasjonsform, er fremmedgjøringen mange medarbeidere kan oppleve til arbeidet, siden innflytelsen de har over prosessene er så begrenset.

Adhokratiet som organisasjonsform befinner seg i en helt annen ende av skalaen og kjennetegnes ved at det er opptatt av innovasjon og nyskaping. Medarbeiderne er høyt utdannede, og beslutningsprosessene desentralisert, avhengig av hvilke oppgaver som skal løses. Det er ingen streng hierarkisk ledelse i organisasjoner som kjennetegnes av adhokrati, og siden kontroll står i sterk kontrast til innovasjon, er den primære koordineringsmekanismen gjensidig tilpasning. Adhokratiene finner vi ofte i dynamiske og komplekse omgivelser, og medlemmene har stor frihet i utførelsen av eget arbeid.

Vi ser altså at innenfor maskinbyråkratiet blir viktige avgjørelser tatt i ledelsen, som også styrer driften gjennom prosedyrer og rutinebeskrivelser. Adhokratimodellen er derimot løsere og fleksibel, og mens maskinbyråkratiet preges av top-down styring, kjennetegnes adhokratimodellen mer av de horisontale linjene. Mens maskinbyråkratiet betrakter uklare strukturer, vage mål og uklare ansvarlinjer som noe negativt, er dette heller en forutsetning innenfor adhokratimodellen, der omgivelsene er preget av raske endringer og turbulens, og hvor dette nærmest er en forutsetning for den kreativiteten og utviklingen man ønsker.

Hvordan forstår så de skolelederne vi har intervjuet sin organisasjon og hvordan organiserer han eller hun den med hensyn til å være lærende? Har de fokus på å fange opp taus kunnskap, gjøre den eksplisitt og dele den? Legger de til rette for dette gjennom inspirerende steder der kunnskap kan deles? Er skolelederbeina plassert i maskinbyråkratiet, med utgangspunkt i at organisasjonen er en maskin han eller hun skal styre eller står lederen i adhokrati, og betrakter organisasjonen som noe som er i kontinuerlig prosess og utvikling, hvor medlemmenes interaksjon og opplevelse av mening har avgjørende betydning for tilslutning og de resultatene som skapes, og man ikke vet hvor man ender?

### ***Organisasjonskulturens betydning for å utvikle en lærende organisasjon.***

Når vårt anliggende er å forstå hvordan skoleledere tenker og agerer rundt det å være en lærende organisasjon, ser vi gjennom datamaterialet at det er vanskelig å komme utenom skolekulturens betydning. Informantene våre snakker gjentagende ganger om «her hos oss gjør vi», «kulturen her er», «vår måte å gjøre det på» og så videre.

Begrepet kultur, eller organisasjonskultur brukes på mange ulike måter og har svært variert meningsinnhold. Det er mange teoretikere som tar for seg begrepet, og dette gjør landskapet komplekst. Organisasjonskulturbegrepet viser både til hvordan det praktiske blir løst i en organisasjon, og til verdier og normer, felles forestillinger og så videre. Bang (2011) kaller dette for organisasjonskulturens to grunnleggende komponenter: kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturinnholdet er ifølge Bang (2011) usynlig, befinner seg i de ansattes hoder og består av verdier, normer og felles forestillinger. Kulturuttrykkene, eller artefaktene, er synlige ritualer, prosedyrer, språk, handlingsmønstre et cetera.

Alvesson (2002) kompliserer bildet på organisasjonskultur og sier at: «Kulturen finnes ikke først og fremst «i» menneskenes hoder, men et sted «mellom» hodene til en gruppe mennesker hvor virkelighetsoppfatninger og symboler blir uttrykt åpent. (...) Kulturen blir dermed sentral når det gjelder hvordan vi skal forstå adferdsmønstre, sosiale fenomener, institusjoner og prosesser.» (ibid., s 15.) Han legger derfor større vekt på de sosiale prosessene mellom mennesker, når kultur dannes, endres, skapes og gjenskapes.

Schein (1992) mener følgende forhold må være tilstede for at en gruppe skal fungere som et sosialt system; utvikling av et felles språk og felles begrepskategorier, felles oppfatning av gruppens grenser og kriterier for medlemskap, fordeling av makt og status, utvikling av normer for åpenhet, vennskap og kjærlighet, enighet om kriteriene for belønning og straff. Noen forskere er også inne på at i møte med en komplisert og mangfoldig verden, vil organisasjonsmedlemmene utvikle kognitive kart som kan hjelpe de å navigere i en hverdag av ulike mennesker og situasjoner. Bråten (1990) uttrykker blant annet at det er i kulturen individene henter modeller for sitt agerende, og på denne måten blir den legitimerende og får en kontrollerende funksjon.

Lægdene (2000, s.14) viser til at kulturen både kan ha en retningsgivende og en sammenbindende funksjon i skolemiljøet. I en mangfoldig og komplisert hverdag kan det være nyttig å ha noe som binder de ansatte sammen. Kulturen blir et slags sosialt lim som gir stabilitet og kontinuitet over tid. I organisasjonsmedlemmenes møte med kompleksitet, har kulturen således også en trygghets- og angstreduserende funksjon på grunn av at den gir medlemmene struktur i omgivelser som kan fortone seg som usikre og lite forutsigbare. (Lægdene 2000 s. 15.)

Lægdene (ibid.) har også sett nærmere på viktige dimensjoner i skolens kultur som er med på å påvirke mulighetene for utviklingsarbeid og læring. Han setter opp 4 hoveddimensjoner som kan være med å avdekke sider av kulturen i så måte:

- Sikkerhetsdimensjonen
- Samvirkedimensjonen
- Planleggingsdimensjonen
- Endringsdimensjonen

Hver av dimensjonene blir illustrert ved dikotomiske motsetninger. Sikkerhetsdimensjonen blir formulert med ytterpunktene *trygghet – usikkerhet*. Er skolens miljø preget av trygghet, aksept, og respekt? Kan man snakke fritt på møter og ta opp krevende tema med ledelsen? Har man en følelse av å bli ivaretatt? Alle disse momentene er med på å påvirke mulighetene for at en lærende kultur er tilstede.

Samvirkedimensjonen blir formulert med ytterpunktene *individualitet – samarbeid*. I hvilken grad ønsker man å samarbeide? Opplevs samarbeidet som nyttig og hva legger man i begrepet? Hvor og på hvilket nivå fungerer samarbeidet godt, og hvor kunne det vært bedre? Disse spørsmålene er viktig å få avdekket for at utvikling og læring skal skje i personalgruppen.

Planleggingsdimensjonen blir illustrert med det dikotomiske ordparet *nåtidorientering – framtidorientering*. Er hverdagen preget av administrasjon og de daglige oppgaver, eller er man også opptatt av en langsiktig og framtidsrettet planlegging? Hvordan er personalets holdning og hvor mye tid bruker man på planleggingsaktiviteter? På hvilke områder pågikk planlegging? Igjen viktige momenter når det kommer til å være en lærende organisasjon med fokus på læring og utvikling.

Endringsdimensjonen blir uttrykt via begrepene *rigiditet- fleksibilitet*. Hvordan er skolens endringspotensial? Er man fleksibel, eller er man låst i inngrodde forsvarsmekanismer mot endring? Hvem står for nytenkning og hvem ønsker status quo? Hvordan blir endringsforslag mottatt i personalgruppen? Skal man lykkes med lærende utviklingsprosesser, er det viktig å avdekke slike mønstre i skolens kultur.

Alle de overnevnte teoriene ser kultur som noe felles og delt blant medlemmene i en organisasjon; hvor det fokuseres på homogenitet, kollektivitet og det konsensusbyggende i kulturen. Martin (2002) prøver å utvide og utfordre dette harmonisynet ved å presentere tre

perspektiver er for organisasjonskultur; integrasjonsperspektivet, differensieringsperspektivet og fragmenteringsperspektivet. Martin (ibid.) mener det er viktig med en helhetsforståelse og å bruke alle perspektivene når en skal studere organisasjoner. Mange organisasjoner går i fellen, mener hun, og ser seg selv kun fra et perspektiv. En organisatorisk analyse kan tjene på å se etter de perspektivene som kanskje ikke er de mest synlige.

Integrasjonsperspektivet til Martin (2002) samsvarer i stor grad med synet til Bang (2011) og Schein (1992), hvor kultur blir sett på som noe enhetlig hvor de ansatte deler de samme mentale modellene. Martin (2002) sier at «Culture is like a solid monolith that is seen the same way by most people, no matter from which angle they view it». (ibid.s.94.) Ut fra dette perspektivet blir ledelsen sett på som en viktig tilrettelegger og skaper av kulturen. Spesielt blir toppledelsens verdier vektlagt, og disse gjenskapes ofte ved at man ansetter medarbeidere som likner en selv.

Differensieringsperspektiv vektlegger det motsetningsfylte og inkonsistente ved kulturen. Kulturuttrykkene og kulturinnholdet i organisasjonen samsvarer nødvendigvis ikke, og det kan finnes flere kulturer som eksisterer side om side. Disse blir ofte omtalt som sub-kulturer. Sub-kulturene trenger nødvendigvis ikke å være i konflikt med hverandre, men det kan forekomme spenninger mellom dem. Ut fra dette perspektivet blir ledelsens direkte påvirkning på kulturen mindre, og de ha som oppgave å være brobyggere mellom de ulike subkulturene gjennom å ha fokus på å gjøre motsetningene innad i organisasjonen så konstruktive som mulig når man skal fremme overordnede felles mål. (Martin 2002)

Fragmenteringsperspektivet løfter frem det tvetydige og det ustabile i organisasjonskulturen. Ut fra dette perspektivet finnes det ingen entydig kollektiv identitet i noen av organisasjonens nivåer. Den kollektive identiteten er i stadig endring og ledelsens rolle og den hierarkiske strukturen er uklar. Hvem som sitter med den reelle makten vil ikke være synlig men avhenger av hvilken situasjon organisasjonen befinner seg i. Organisasjonskulturen er inkonsistent og i stadig endring og rekonstrueres ut fra omgivelsenes impulser. Martin (2002) sier at «From the fragmentation perspective, culture looks less like a monolith, and less like a collection of subcultural islands, and more like a room full of spider webs, constantly being destroyed and rewoven.» (ibid., s. 11.) Ved å sammenligne kulturen med et edderkoppnett som stadig ødelegges og konstrueres på ny, gir Martin oss flere dimensjoner for å forstå kultur.

## **Kapittel 4 Metode**

### *Uskarphetsrelasjonen som bakteppe for valg av metode*

Den tyske fysikeren og nobelprisvinneren Werner Heisenberg (1927) uttrykker gjennom det han kaller uskarphetsrelasjonen at alt i universet oppfører seg både som en partikkel og en bølge på samme tid, og at det derfor er vanskelig å måle nøyaktig posisjon og bevegelsesmengde samtidig. Heisenberg (1927) snakker om atomære størrelser, men overfører vi hans teori til den sosiale verden vi ønsker å utforske, kan vi velge å tolke det slik at alt er i bevegelse, mennesker og organisasjoner inkludert. Det å stoppe opp for å finne ut hvor vi er og hvor vi skal kan være en krevende øvelse for hvis du vet hvor noe er, vet du aldri hvor det skal eller hvordan det skal komme seg dit.

For oss er Heisenbergs uskarphetsrelasjon en metafor for det dynamiske ved tilværelsen; et bilde på en virkelighet som kontinuerlig konstrueres i sosiale prosesser slik at den derfor alltid kunne ha sett annerledes ut. (Justesen et al. 2010.) Kanskje kan vi si at fasinasjonen over det uskarphetsrelasjonen forteller oss er bakgrunnen for vårt valg av metode?

### *Vitenskapsteoretisk ståsted*

Allerede ved å definere hva vi er nysgjerrige på, plasserer vi oss ontologisk innen den konstruktivistiske tradisjonen, som ser verden som noe som konstrueres i møtene mellom ulike aktører og ikke som en statisk og objektiv størrelse som ligger der ute, klar for observasjon og kvantifisering. Berger og Luckman (1966) mener virkeligheten konstrueres i møtet mellom mennesker som samhandler med hverandre, gjennom prosesser som går samtidig. I internaliseringsprosessen tar menneskene til seg samfunnets mønstre og forventinger. I eksternaliseringsprosessen skaper de en ny virkelighet med nye mønstre og strukturer, og i objektiviseringsprosessen gjøres de nye sosialt skapte strukturene om til objektive størrelser eller sannheter. Den moderate sosialkonstruktivismen anerkjenner at det finnes noen reelle objekter, men er særlig opptatt av meningen som ilegges disse. Et eksempel på dette kan være skolen som en samfunnsmessig institusjon. Den formes, mener konstruktivistene, av samfunnet den er en del av, slik at de meningene den uttrykker og den praksisen den har, lett får strukturelle trekk og kan oppfattes som objektive sannheter.

Vårt epistemologiske utgangspunkt blir således også knyttet til hvordan aktørene selv opplever og erfarer det som skjer. Vi kan få viten om aktørenes verden nettopp gjennom å forholde oss til de fenomenene de opplever som viktige og betydningen disse fenomenene har for dem. Fordi vi ønsker å gå nærmere inn på ulike ledes syn, få tilgang til den forståelsen de selv sitter inne med, og finne hvilken mening de selv legger i at skolen er lærende, ønsker vi også en dynamisk prosess som ikke er forhåndsbestemt. Det er viktig for oss at intervjupersonene selv får være med å styre prosessen ut fra innholdet i det de deler med oss.

Vi ønsker altså å studere skolelederens egen forståelse av de fenomenene vi undersøker, ikke måle eller kvantifisere fenomenene i størrelse eller antall. Nettopp fordi vårt prosjekt ikke er å studere store utvalg for å finne generaliserbare svar, vil vi gå i dybden og ha mulighet til å forfølge videre det skolelederne gir oss informasjon om, gripe fatt i det som skjer i møtet med dem, ta høyde for at det dukker opp poenger vi ikke kunne forutse og forfølge disse poengene videre. Derfor har vi valgt intervjuet som metode.

### *Intervjuet som metode*

Fordi vi ønsket å kunne gå dypt inn i lederens egen oppfatning av hva samarbeid betyr for læring og utvikling, og innhente fyldige beskrivelser av skoleledernes forståelse (Johannesen et al 2016, s 146) var det én-til-én intervjuet vi mente ville passe vårt prosjekt best.

Når man er opptatt av å studere meninger, holdninger og erfaringer, er den vanligste måten å få tilgang til informasjon på, det kvalitative intervjuet. (Johannesen et al 2016, s145.)

Gjennom samtalen intervjuet muliggjør, deles informantens historier og fortellinger; det gis rom for kommentarer og oppklarende spørsmål fra den som intervjuer, og det åpnes dermed også opp for en helt annen informasjon enn hva spørreskjemaer gir tilgang til. Intervjuet har preg av dialog, og er en godt egnet metode for å la informantens egne oppfatninger komme fram.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuet, syntes det semi-strukturerte intervjuet mest riktig; det så ut til å kunne hjelpe oss til å få intervjupersonene til å snakke om de samme temaene, samtidig som det også ville strukturere oss selv på forhånd og gjøre koding og analyse lettere i etterkant. (Justesen et al., 2010, s. 53.) Vi begynte derfor å utforme en semi-



strukturert intervjuguide. Vi opplevde imidlertid at denne prosessen var vanskelig, at det triggert motstand i oss, og at arbeidet verken var lystbetont eller motiverende. I samtale med veileder løsnet det. Tør dere møte disse lederne uten en stram guide, spurte veileder? - Stole på at nysgjerrigheten dere har får samtalen til å flyte? Ja, sa vi. Det tør vi, det vil vi. Det er jo nettopp der vi vil være; der vi begynte, i uskarphetsrelasjonen der man ikke helt vet hvor man skal, i møtet mellom mennesker hvor man ikke helt vet hvor man ender.

Når det gjelder de semi-strukturerte intervjuene lager man en form for ramme for intervjuet ved å velge ut sentrale punkter eller tema man ønsker intervjupersonene skal reflektere over, samtidig som man også ønsker å kunne gå videre på overraskende tema som dukker opp under vegs i intervjuet. Denne typer intervju gir således både eksplorativ tilgang samtidig som det også sikrer at intervjupersonene reflekterer rundt de samme spørsmålene eller temaene. (Justesen et al 2010 s. 55-56.) Det er med dette som utgangspunkt, og med Heisenbergs uskarphetsrelasjon som bakteppe, vi har valgt å møte skolelederne med en løst strukturert intervjuguide; en metode vi mener passer bra når man er opptatt av hvordan individer fortolker og gir mening til omgivelsene, og når man har relativt få intervjuobjekter. (Jacobsen 2005.)

### ***Utvelgelse og utvelgelsesstrategi***

Vi har gjort en strategisk utvelgelse i vår undersøkelse. (Johannesen et al. 2016, s.117.) Konkret bestyr det at vi har gjort et homogent utvalg, hvor vi har valgt å intervju fire rektorer. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å få innsikt i hvordan skoleledere selv forstår de fenomenene de snakker om, hvilken mening de legger i de ulike fenomenene og situasjonene, hvilke erfaringer de har som nettopp skoleledere.

Hva med lærernes perspektiver? -er det flere som har spurt om. Lærerne er selvsagt også en betydelig stemme når det gjelder å forske på skolen som lærende organisasjon. Når vi allikevel har valgt bort lærerne denne gangen, er det på bakgrunn av at det er skolelederens forståelse og perspektiver vi først å fremst har lyst til å undersøke. At skolen fremstår og praktiserer en lærende kultur hvor samarbeid og kunnskapsdeling er sterkt i fokus, er i stor grad et ledelsesansvar. Studiet vi er en del av er et ledelsesstudium og vi ønsker derfor å ha hovedfokus på kunnskapslederen, les rektoren, i denne oppgaven

Skolelederne vi har intervjuet er rekruttert fra ulike skoleslag: en fra videregående skole, tre fra ungdomstrinnet. De har ulik grad av erfaring og ulik bakgrunn. Alle fire var motiverte for å delta i undersøkelsen vår, og uttrykte stort engasjement over temaet. Vi har rekruttert både fra interesse for å være med og også ved hjelp av snøballmetoden. En rektor var interessert i prosjektet etter å ha hørt om det og ville gjerne delta; en annen ble rekruttert gjennom at en kollega hadde hørt om det og mente at det var spennende om denne rektoren fikk uttale seg. To andre ble spurt direkte av oss.

Hvor store utvalg respondenter trenger man for å forstå mening? Vi har i denne oppgaven ikke ønske om å generalisere, men å gå i dybden på skolelederes forståelse og implementering av fordringen fra Utdanningsdepartementet om å lede skolen fram mot å være en lærende organisasjon. Vårt formål er å arbeide fram systematisk kunnskap som er relevant i diskusjonen om og arbeidet med skolen som lærende organisasjon, og vi mener derfor at dybdeintervju av fire skoleledere kan tjene godt til dette formålet. I et mer omfattende arbeid med større tidsressurs, kunne det være interessant å både intervju flere skoleledere og også intervju lærer for å få del i deres forståelse av hvordan det skolelederne gjør forstås og virker på lærere. Vi kunne også se for oss å foreta oppfølgingsintervju av skolelederne for å gå dypere inn i det empiriske materialet.

### *Gjennomføring av intervjuene*

Vi hadde i forkant av intervjuene samtalt med alle intervjupersonene og informert om oss selv og prosjektet i korte trekk. Vi hadde også innhentet samtykke både til deltakelse og til at vi kunne bruke lydopptak. Da intervjuet skulle finne sted, innledet vi med bakgrunnen for prosjektet. Vi hadde dette skrevet ned, og uttrykte det slik det var naturlig for oss. Følgende ble formidlet:

«Nå er det mer enn 10 år siden Kunnskapsløftet ble innført, der ett av de store målene var å utvikle skolen som lærende organisasjon, til beste for elevenes læring. Det er gjennomført både evalueringer av reformen og nye stortingsmeldinger i etterkant, og man er fortsatt opptatt av samarbeidet i norsk skole, og mener kanskje også at det fortsatt skorter noe her.

I den forbindelse er jeg veldig nysgjerrig på hva du tenker og gjør som leder når det gjelder hvordan din skole utvikler seg som lærende, og om samarbeid og kunnskapsutvikling i

nettopp din organisasjon. Har veldig lyst til at du skal ta meg inn i og fortelle om hva du tenker og gjør? Hvordan er man en lærende skole her? Hvordan samarbeider man? Hva samarbeider man om? Når er det enkelt og når er det vanskelig? Begynn gjerne med noe du er stolt over å få til eller som du arbeider med at skal skje.»

Vi inviterte altså til et løst strukturert og eksplorerende intervju, der det skolelederne brakte fram i så stor grad som mulig skulle føre samtalen videre. Vi så for oss at vi undervegs i samtalen ville komme inn på sentrale punkter vi ønsket å undersøke videre, i tillegg at vi selvsagt håpet skoleleder ville komme inn på temaer vi selv ikke hadde tenkt på. Det er jo der kjernen i et åpent eller semi-strukturert intervju ligger; at det gjerne dukker opp uforutsette ting man ikke kan tenke seg til eller planlegge på forhånd. Vi hadde allikevel noen punkter eller tema på papiret for å minne oss selv om aktuelle tema vi ønsket at skolelederen skulle reflektere rundt, og som kunne lede intervjuet videre.

- Tid som rektor?
- Erfaring?
- Kunnskapsdeling- arenaer og tid?
- Ledelsens rolle- stil?
- Styrende dokumenter?
- Forventninger om samarbeid/kunnskapsdeling/kunnskapsutvikling- ansettelse for eksempel?
- Skolekultur for samarbeid?
- Ser man hverandre i aksjon? Og reflekterer man rundt dette?
- Skolelederprogram- nettverk, samarbeidspartnere?

Et aspekt vi var oppmerksomme på, var kontekstfaktoren, det vil si stedet hvor intervjuet blir gjennomført. Jacobsen (2005) sier at hvis man velger et naturlig, autentisk miljø for intervjuobjektet, har man større sjanse for autentiske og naturlige svar fra respondenten. Vi valgte derfor å gjennomføre alle intervjuene på rektorenes kontor. Vi hadde begge følelsen av at rektorene var åpne og ærlige, uten å legge bånd på seg. Noe som kunne ha virket som en demper for denne åpenheten, var at vi tok opp intervjuet med lydopptaker. Alle rektorene ga imidlertid sitt samtykke til lydopptak før intervjuet, og sa de opplevde det som naturlig og ikke forstyrrende. For oss var det nyttig å bruke dette hjelpemiddelet. Vi slapp å skrive ned alt

som ble sagt, og kunne konsentrere oss om samtalen og det vi ville forfølge videre her. Hvert intervju varte mellom 1 og 1,5 time og vi satt vendt mot intervjuobjektet med lydopptaker plassert mellom oss. Samtalene fløt godt, og tiden opplevdes å gå svært raskt.

Vi hadde i utgangspunktet som mål at vi begge skulle delta i alle fire intervjuene. Dette både for å kunne være to som fulgte opp spørsmål, passet på at lydopptaker fungerte, og for at vi kunne reflektere sammen om hva som hadde skjedd og hva vi hadde forstått i etterkant av intervjuet. Da uforutsette ting vi måtte være delaktige i på arbeidsplassene dukket opp, og det ble vanskelig å reise til hverandres fylke, tok vi en avgjørelse om at vi gjennomførte intervjuene hver for oss. Vi hadde jo på forhånd innhentet samtykke om å kunne ta opp intervjuene på lydopptaker, og opptakene ble delt med hverandre, slik at begge i etterkant fikk reflektere rundt innholdet. I etterkant av intervjuene hørte vi gjennom intervjuene hver for oss, skrev ned egne refleksjoner, og grovsorterte i kategorier, før vi deretter reflekterte sammen. Den som holdt intervjuet var den som transkriberte det, og delte det transkriberte materialet med den andre. Vi unnlot å bruke navn på by og skole, for å anonymisere i størst mulig grad, men gav rektorene følgende koder: B1, B2, T1, T2.

På denne måten delte vi både intervjuet slik det forelå som tale, grovsorterte, reflekterte rundt dette sammen, før vi deretter delte transkribert tekst, kategoriserte og reflekterte videre sammen. Selv om begge ville foretrukket å være tilstede i alle fire intervjuene, ble dette allikevel en løsning som vi mener er god og som gir god innsikt i både intervjusituasjonen og innholdet. At vi reflekterte alene i forkant av å reflektere sammen, mener vi var nyttig med hensyn til å skape egne oversikter eller kategorier å diskutere videre ut fra, uten først å være påvirket av den andres forståelse.

Mulige feilkilder i intervjuene anser vi å ligge på et lavt nivå. Vi oppfatter som nevnt at rektorene svarte ærlig og oppriktig på tematikken som ble løftet frem, at de var interesserte og hadde engasjement for å delta, og vi lot intervjuene følge sin egen dynamikk hvor vi prøvde å gripe fatt i det spesielle som dukket opp. I ettertid, når vi transkriberer intervjuene, analyserer og drøfter, er det flere tematikker vi gjerne ville ha gått nærmere inn i. Vi ser at vi i intervjusituasjonen gikk glipp av å følge opp en del sentrale momenter som dukket opp, og at vi burde konfrontert eller gravd videre i flere tema. Her er vi inne på en svakhet ved at man intervjuer alene og ikke sammen. Dette kunne vi ha tatt bedre høyde for eksempelvis ved å

gjennomføre oppfølgingsintervju. Tidsressursen vi har hatt til rådighet har imidlertid ikke gitt rom for en så omfattende tilnærming.

## **Kapittel 5 Analyse**

Da vi hadde transkribert intervjuene, begynte vi arbeidet med grovkategorisering og analyse. Vi så her at det ikke var vanntette skott mellom analyse og tolkning, og at de to kan ha en tendens til å gli over i hverandre. Men mens analysen dreier seg om å dele opp data i kategorier for å avdekke mønstre og sette sammen kategoriene sammen til en helhet igjen for å avdekke budskap, handler tolkningen om finne underliggende mening og knytte funnene opp mot relevant teori. (Johannesen et al., 2016, s.162.) Denne prosessen har vi sett har gått kontinuerlig i eget arbeid, som en pendel, fram og tilbake. Når vi har grovsortert data i flere runder, har vi samtidig også knyttet mening til disse dataene og parallelt knyttet dem opp mot aktuelle teorier vi kjenner. Undersøkelsen er primært empiridrevet, induktiv med empirien som springende punkt, og teorien brukes for å forstå empirien, ikke omvendt.

Når vi foretar analyse av kvalitative data, kan man si at man står i et hermeneutisk spenn mellom helhet og deler. Hermeneutikken snakker ofte om helhet i lys av del; del i lys av helhet. Vi delte opp datainformasjonen vi hadde samlet inn for å kunne gå dypere inn i denne, og på den andre siden satte vi også sammen den oppdelte informasjonen i en større helhet. Det hele for å utvikle forståelse ut fra meningsinnholdet i de innsamlede dataene.

Vi har vært bevisst på viktigheten av å være transparente i prosessen, og å kunne begrunne og forklare de valgene vi har gjort. Vi har brukt refleksjonslogg som hjelp til oss selv for å sikre at analyse og tolkning blir gjort på en gjennomsiktig måte, og for å kunne beskrive prosessen steg for steg for leseren. (Tjora 2017, s.266.) Vi har også vært oppmerksomme på å være kritisk til de tolkningene vi har kommet frem til i vår undersøkelse, og å undersøke hva som er grunnlaget for disse. Herunder egen posisjon i relasjon til miljøet som studeres, og at denne har betydning for tolkningene vi gjør. (ibid., s. 264.)

### ***Organisering av datamaterialet***

Når man snakker om å tolke kvalitative data, er det et poeng å redusere datamengden slik at den både blir håndterlig å jobbe med, og slik at man kan finne sammenhenger i datamaterialet. Vi har derfor organisert materialet både for å få oversikt og å finne mønstre. (Johannesen et al 2016, s. 163.)

Siden vårt mål for undersøkelsen vi har gjort er å få tilgang til skoleledernes egen forståelse av fenomenene, har vi foretatt en kategorisk inndeling av datamaterialet. Vi lagde derfor systemer for å indeksere datamaterialet eller gjøre en kategorisk grovsortering, der vi merket teksten etter tema; det vil si vi lokaliserte setninger eller avsnitt som gikk igjen flere ganger og som sa noe om det vi var interessert i. Vi endte da opp med ulike kategorier der innholdet i hver kategori har fellestrekk. Kategoriene fungerer således som en form for overskrifter, og beskriver hva de ulike tekstdelene handler om. (Johannesen et al, 2016, s. 165.) Dersom man opererer med en stram intervjuguide, er det naturlig at temaene for denne brukes som utgangspunkt for kategorisk inndeling av materialet. Siden vi hadde en løsere strukturert guide, ble grovkategoriseringen av materialet foretatt i etterkant av transkriberingen av intervjuene.

Da vi gikk gjennom datamaterialet lette vi altså etter kodeord som kunne betegne meningsinnholdet i materialet. (Thagaard, 2013, s.158.) Vi delte data inn i ulike kategorier og knyttet begreper til disse kategoriene. Det er derfor vi sier koding både kan sies å utgjøre en reduksjon av data, der man identifiserer og går dypere inn i de delene av data som synes å være spesielt viktige, samtidig som det også er en utvidelse av data der man setter data inn i en større kontekst og ser nærmere på hvordan de ulike delene eller kategoriene henger sammen, og om hvordan sammenhengen mellom de ulike kategoriene er. Altså en dekontekstualisering- og en rekontekstualisering av data. (ibid., s.167) Først dekontekstualiserte vi data; delte opp teksten i tekstdeler eller kategorier, før vi foretok en rekontekstualisering der vi knyttet teoretiske relevante begreper til de ulike kategoriene.

### ***Ulike typer koder***

Vi kategoriserte først datamaterialet ut fra induktive koder, som er informantenes egne erfaringsnære begreper, begreper de bruker ofte og som synes viktige for dem. Thagaard

(2013) sier at analysefasen kan deles inn en deskriptiv og en tolkende fase. Man starter gjerne den første kodingen med et beskrivende formål for senere å ha et tolkende formål. I den tidlige fasen er kodene nært knyttet til dataens innhold, mens i den tolkende fasen peker kodene utover datamaterialet fordi tendensene i dataene kobles til relevante faglige begreper.

Johannesen et al. (2016, s. 165), peker på problemet med for breie eller smale koder og kategorier, og sier at dersom man opererer med for generelle koder, og koder for mye data innenfor de samme kategoriene, kan man risikere at analysen man gjør blir veldig generell. I motsatt fall, dersom man opererer med for spesielle koder, kan man risikere å få så mange kategorier at det blir vanskelig å skille mellom dem. Vi foretok en grovsortering av data der vi endre opp med svært mange kategorier. Vi så at kategoriene gikk over i hverandre og ofte inneholdt mange av de samme elementene som andre kategorier, og vi forsøkte derfor å slå sammen disse til større kategorier.

Vår tilnærming til datamaterialet er fenomenologisk. Vi ønsker å få innsikt i hvordan de skolelederne vi samtaler med forstår de fenomenene de snakker om, hvilken mening de legger i de ulike fenomenene og situasjonene, hvordan de ulike temaene vi diskuterer framstår for dem. Dette impliserer at vi må lese datamaterialet fortolkende, for å forstå den dypere meningen i de erfaringene vi får del i. Dette betyr at vi i tolkningen ikke er svært opptatt av pauser, blikk undervegs i samtalen, men mer av det som sies.

Når man gjør bruk av en fenomenologisk tilnæringsmåte, formulerer man ingen problemstilling som skal finne konkrete, generaliserbare svar på en tematikk. Man vil forstå den subjektive erfaringen hos den andre. Samtidig er det viktig at vi er klar over egen forforståelse, eller det Gadamer (i Dostal, 2002) omtaler som fordommer, som har betydning for den meningen vi finner i det vi står overfor. Vi har med oss egne erfaringer fra skolefeltet inn i møtet med intervjuobjekt og data, i tillegg til at vi har fordypet oss i teorier som beskriver området. Alt dette vil prege måten vi forstår og tolker på. Tolkningsprosessen preges således både av de inntrykk vi får fra data, fra teoretiske perspektiver vi kjenner og fra empiriske erfaringer vi selv har fra skoleområdet. Forståelse vi utvikler vil derfor være basert på interaksjonen mellom tendensene vi ser i data og vår egen forforståelse og faglige forankring. (Thagaard 2013, s167.)

## *Grovsortering*

Etter de første gjennomgangene av datamaterialet, så vi at en del gjentakende tematikk ble bragt fram av alle intervjupersonene. Dette var våre første grovsorterte koder:

1. Strukturer, rammer, tid.
2. Prosess.
3. Refleksjon.
4. Demokratisk forankring/medarbeiderskap.
5. Kultur for det kollektive/delingskultur/jantelov.
6. Viktigheten av en lederutdanning; å ha et språk for det man jobber med.
7. Viktigheten av et godt lederteam; noen for rektor å samarbeide godt med.
8. Modellering/mester-svenn-læring; avhengig av både prosess og fysiske forhold.
9. Magefølelse/taus kunnskap.
10. Å tørre å prøve og å feile.
11. Ledernærhet til der det skjer/tett på.

Dette er mange kategorier, og faren vi står overfor er, som Johannesen et al. (2016) påpeker, at det kan bli vanskelig å skille mellom dem, at de går over i hverandre. Vi foretok derfor en andre grovsortering og endte opp med følgende kategorier som ble mer generelle og rommet flere underkategorier:

1. Å ha et felles språk: Å være tett på der det skjer, gir et felles språk. Å undersøke at vi forstår det samme. Et språk for å snakke om ting på. Å skape virkelighet gjennom språk. Å skape endring gjennom språk. Å ta skolelederutdanning gir et språk. Å modellere gjennom språk. Et språk for den tause kunnskapen.
2. Nasjonale satsninger- det svinger når de nasjonale satsningene korresponderer med de lokale: skolebasert utvikling innenfor de nasjonale rammene. Forventning og nytte.
3. Å ha strukturer/rammer for samarbeid og utvikling: tid, språk, organisering, arenaer, bygningsmasse, forventninger, visjon og verdier, strukturer som gir rom for refleksjon og refleksjoner som skaper nye strukturer, prosesser for medarbeiderskap. Modellering av atferd, deling av taus kunnskap. Nasjonale satsninger som rammer for det skolebaserte.



4. Skolekultur: delingskultur og jantelov, utvikling, endring, medarbeiderskap, lov til å feile, vi-skole, stolthet, hver skole, hver sin kultur, kulturer som har vokst fram nedenfra, en kultur som vil være i flytsonen, kulturer som er rigget for framtiden
5. Lederutdanning og lederteam; at rektor har et språk, at rektor har noen å samarbeide med, lederutdanning og lederteam: verdien av nasjonale satsinger, øke leders bevissthetsnivå, gi leder et språk, både for seg selv og for å kunne samarbeide bedre med lærere, metaperspektiv på ledelse.

Med disse kategoriene gikk vi nærmere inn i empirien, og forsøkte å tolke den. Vi komprimerte de fire fortellingene ut fra hva som merket seg ut som særlig viktig her; det rektorene la sterkt vekt på selv, hva som gikk igjen i historiene deres som overgripende temaer, samt kontroversielle eller paradoksale forståelser de ga oss tilgang til. Gjennom dette arbeidet endte vi opp med tre nye hovedkategorier som syntes overgripende for alle fire informantene: samarbeid som kilde til kunnskapsutvikling og læring, design/rammer/strukturer som fasiliterer samarbeid, en kultur som ivaretar sarbeid.

## **Kapittel 6 Empiri- de fire historiene**

Vi skal i det som følger gi korte innblikk i de fire historiene vi fikk del i. Siden hvert intervju varte mellom 60 og 90 minutter, og dermed gav tilgang til en omfattende empirimengde, har vi valgt å komprimere innholdet. Vi har valgt ut sitater og deler av historiene som vi mener gir en god oversikt over hva de fire rektorene var opptatt av; som synes å være hovedpoenger for dem, og som også viser seg å både romme noen fellestrekk rektorene imellom men også noen viktige ulikheter. Vi gir her tilgang til hver rektors historie, uten egne kommentarer eller analyser. I kapittel 7 går vi nærmere inn det vi mener er hovedfunnene fra historiene.

### ***Rektor T1***

Rektor T1 opplevde da hun begynte ved skolen at skolen hadde en utviklingsplan, men at denne ikke helt var implementert i personalet. Hun ville ha en plan som var eid av personalet, og rigget derfor en omfattende og brei prosess for å skape denne. I denne prosessen kom det fram at samarbeid var en av to temaer personalet ville ha mer av og lære mer om. Samarbeid er derfor et av hovedpunktene i skolens utviklingsplan, som er utarbeidet av en sammensatt

ang-gruppe bestående av ledere, lærere, verneombud, tillitsvalgte. «Det var noe av det første jeg gjorde da jeg begynte her. Før var det kanskje litt sånn ledelsens... den ble målt på det, den måtte ha en plan klar-, men det var jo ikke nødvendigvis kjent i organisasjonen allikevel, noe man bevisst jobbet etter. Så der har vi hatt veldig breie prosesser nå, brukt alt vi har hentet ut av medarbeiderundersøkelser, elevundersøkelser, klasse miljøundersøkelser, workshops... Denne gruppa arbeidet fram det vi bør arbeide videre med. Sånn at det ikke bare var vi som ledergruppe som sa det. Ett av områdene på utviklingsplanen ble samarbeid. Man ønska mer kunnskap om det.»

Lederen forteller at hun oppdaget at det ikke er en omforent forståelse av hva samarbeid er, at mens noen oppfatter det som å lage årsplaner sammen så mener andre det er å sette seg ned sammen og reflektere om det som faktisk skjer. For å få møtetiden til å bli relevant og nyttig, har skolen derfor laget møteplan som tar utgangspunkt i utviklingsplanen, der de arbeider med samarbeid på ulike måter.

T1 sier det er et ønske i organisasjonen om samarbeid, og fordi man sliter med å få nok tid til det, hjelper utviklingsplanen når man skal gjøre prioriteringer. «Vi kan legge til rette, lage strukturer som gjør at de ansatte har mulighet til å finne tid til samarbeid. Det er stort strekk i laget, og veldig forskjellig hva behovet er, så vi lager derfor obligatoriske workshops der da ansatte kan velge hva de går på. Det er veldig ok. For å prøve å få ned redselen litt for å prøve ut.» T1 sier det er mange ulike typer samarbeid, og hun sier skolen må utvikle seg samtidig som den må innrette seg slik at det ikke blir for vanskelig å henge med, fordi motstand hos ansatte kan dreie seg om frykt og usikkerhet. Hun vil gjøre samarbeidet mindre tilfeldig: slik at det ikke bare er de som kjenner hverandre som samarbeider. At det skal være trygt for «det dere gjør er jo for bra til at dere skal holde på med det alene. Del det! (...) Vi skal ikke finne opp kruttet på nytt hele tiden, men dele opplegg og ideer med hverandre.»

T1 er opptatt av å se lærerne i aksjon og de skal se hverandre. «Det er utrolig artig å se lærerne i deres arbeid. Det gjør noe med både måten man stiller spørsmål og kan ha samtaler på, åsså har jeg lyst til at det skal bli trygt, ja, spennende å bli sett der man er, i fri utfoldelse. (...) Det skal ikke være noen tvang, men vi må venne oss på å ha undervisning når flere ser på. Vi har mange studenter her allerede, men det er noe med å dele dette med kolleger....»

T1 forteller at hun er overrasket over at mange lærere synes det er vanskelig å stå foran andre for å dele det som fungerer bra. At man ikke skal forkaste tradisjonelle metoder, men

reflektere om dem; hvilket utbytte hadde eleven? Hva fungerte? Og hvorfor? Hva bør vi endre?

T1 forteller at skolen skal flytte inn i nytt bygg, som T1 har vært med på å utforme. Her skal det være åpne løsninger og to modelleringsrom, der man kan observere undervisning. I det ene er det plass til at mange kan bisitte undervisning samtidig, mens det andre er bygd opp etter medisinmodellen, der noen få kan sitte bak glassvegg og kan diskutere det som skjer mens det skjer. Hun sier de også ønsker å utfordre lærerutdanninga i fylket på å vise fram gode grep når de snakker om ulike tema. Målet med slike rom er å lære av hverandre sier T1: *«Vi har så mye å lære av hverandre- det er så mye nytt som kommer, verktøy i undervisningen, ting man kan gjøre. Åsså er det noe med å få sett det i praksis. Noe vil passe for en sjøl, andre ting ikke, vi er jo veldig forskjellige og det skal vi være. Men noe man kan tilpasse egen undervisning eller eget fag. Da må vi tørre å åpne opp mer.»*

T1 forteller at skolen blir målt på så mye, men for at det skal være vits å rapportere, så må det være noe skolen faktisk jobber med, og da må skolen tørre å trekke ut det som er viktig for den. T1 peker på utviklingsplanens betydning for å kunne ta valg som gir retning: *«Det er utrolig mye som skal inn i skolen, og begrenset hvor mange ting det er mulig å satse på hele tiden. Når det kommer nye bestillinger spør vi: har dette noe med satsningsområdene våre å gjøre- og kommer det eleven til gode? Vi har sagt nei til noen ting. (...) Jeg har vært knallhard og sagt at dette kommer vi ikke til å satse på akkurat nå, for det passer ikke med det vi holder på med nå. Det er vanskelig. Det sies at vi skal drive utviklingsarbeid... men samtidig er det mye drifting vi holder på med i skolen...»*

T1 løfter fram at sier ledergruppa har jobba mye med å balansere drift vs utvikling; og at for å for å få til utviklingsarbeid og lede lærernes læring, må man være tett på som leder. *«Da hjelper det ikke å sitte på et kontor og lage skjema. (...) Vi har jobbet med å ha eleven i fokus, utvikle og samtidig gjøre alt som er drifting av en skole, med vitnemål, eksamener, timeplaner.... Vi jobber med visjonene for hver avdeling; hva man vil oppnå, hvorfor- og ikke bare måle på driftingsbiten.»* T1 opplever at skoleledelse har endret seg mye; at det har vært et generasjonsskifte, der man i løpet av de siste årene har gått fra å være veldig driftsbasert til å være mer og mer opptatt av det pedagogiske. T1 mener nasjonale satsninger de siste åra og skolelederutdanningen har hatt mye å si for bevissthetsnivået og språket hos skoleledere. At hele ledergruppa har skolelederutdanning mener hun gjør det lettere å stå i spennet mellom drift og utvikling.

T1 er opptatt av at lærerne både skal ha tilhørighet på avdelingene og at det skal være en vi-kultur på skolen. Hun sier skolen oppleves som et godt sted å være. At folk oppleves å bli tatt godt imot. At denne kulturen har vært stabil over lang tid, men at folk nå skiftes ut og at kulter også dermed er i en omstillingsfase. Dette har de koblet inn elevene på å finne løsninger på hvordan de skal vedlikeholde de de er stolt av og som har verdi i nytt skolebygg.

### **Rektor T2**

Leder T2 sier han er opptatt av samarbeid fordi han mener all læring skjer i de menneskelige møtene, i et dynamisk fellesskap med gode strukturer, som er til hjelp for å drive gode prosesser, der man har felles mål, er på samme sted til samme tid, der man har det kjekt på jobb og vet «hvilken grøntavle man skal flytte sammen». Får man til dette, mener T2 at man vil etablere en kollektiv forståelse av hva man driver med som er viktig, et kollektivt refleksjonsfellesskap som igjen vil skape et kollektivt refleksjonsspråk som han mener vil være bra for lærerstanden. Slik det er nå, er samarbeidet for tilfeldig, sier han, men han tror de nye fagplanene som kommer vil tvinge fram en endring her; «det er overordna temaer og det vil tvinge fram tverrfaglighet og flerfaglighet. Og samarbeid på tvers.»

Når T2 forteller om samarbeid som fungerer, drar han fram Lesson-Study-metoden: *«Lærerne likte lesson-studymetoden, som var en del av SKU, og at de vil tilbake til det, da de planla undervisning sammen, var inne i klassene til hverandre, reflekterte sammen om hva som skjedde og hva man lærte av det, og løftet hverandre kollektivt. Det var veldig arbeidskrevende, men alle ville det og likte det.»*

T2 er opptatt av motivasjonen den enkelte har for samarbeid: *«For hvis du skal samarbeide, må det være en motivasjon, en drive, en vilje; lærerne må forstå hva som er poenget; rasjonalisering av eget arbeid, mer glede, mer mening, og selvfølgelig at det øker læringsutbyttet for eleven.»*

T2 er også opptatt av å få fram kunnskapen han mener allerede finnes i organisasjonen: *«Kompetansen finnes på huset- det er bare å røyke den ut og gni den inn i alle veggene, alle sprekkene, la den bli en del av kulturen. Og da må man snakke sammen, dele opplegg, dele erfaringer, reflektere prøve selv, feile, prøve igjen.»* For at dette skal lykkes, sier T2, at systematikken ved samarbeid må bedres, og at alle må med.

T2 er opptatt av at både lærerne og elevene skal være kreative og prøve noe nytt. Han er opptatt av symbolledelse og bruker alle anledninger til å gjenta dette; *«ta sjansen, vær kreativ, det er lov å gjøre feil- det lærer vi av.»* På elevundersøkelsen ser han at dette har gitt effekt, i det det spørsmålet skolen har endret seg mest på, er i «i min klasse sier læreren det er greit å gjøre feil fordi vi kan lære av det». Skolen har regelmessige samlinger etter ferier for eksempel, som er symboltunge og som skaper en vi-følelse.

Rektorskolen har vært verdifull for T2. Den gir rammer, ord og forståelse på det han driver med som leder. T2 har «tett på» som slagord, sier han, og vil også at lederteam være tett på det som skjer i klasserommene og gangene, på trinnene. Selv sier han han hadde god erfaring med skolevandring; at han opplever det bidrar til en transparent og kollektiv skole, at det gir en datakilde til å reflektere kollektivt: *«for eksempel kan man på trinn snakke sammen om hva man opplevde og lærte...ja, det fikk jeg også reflektert om, og så ble det oppstart av timene, folkens, det vil vi se mer på. Det er jo det som er skolebasert; når man stopper opp og ut fra de kildene man har spør: hva er det som funker bra her og hva vil vi utvikle oss mer på. Og man er så konkret som mulig.»*

T2 drar fram møtearenaene som eksempler på strukturer som gjør at prosessene går smidig og er gode på huset. Han har fjerna begrepet fellestid *«fordi forskning viser at det er jo det som lærerne hater mest, det kleber seg ett eller annet negativt til uttrykket fellestid og sånn kan vi ikke ha det. Derfor sier vi samarbeidstid, parallelt med at jeg mener innholdet også. Det er noen gyldene tidspunkt hvor lærerne er samla og man kan drive kollektivt.»* T2 trekker også fram en samarbeidsarena han mener ikke fungerer: en av fagseksjonene, og knytter dette til både bundentida, at folk får for mye bundentid og drar hjem, eller må prioritere en fagseksjon framfor en annen, og at han selv er for lite på og bestiller for lite, har for lite kontakt med seksjonsleder for utydelig med å gi oppdrag.

Skolen er ikke til å kjenne igjen fra 10 år tilbake, sier T2, men det har ikke vært en radikal endring men gått smygende. Deler av de eldre lærerne har beholdt sin autonomi, og resultatene de får viser at de jobber kjempegodt. Allikevel er det viktig for T2 at: *«tradisjonen møter det nye i en diskurs. Og det må jeg rigge, for nettopp gjennom diskursen framtinges det noe nytt; det blir et ektefødt barn av alle diskurser. Som kanskje ligner på faren. Eller mora. Men det er et barn, et nytt produkt. (...) og ved å gå inn i diskursen i det kollektive refleksjonsfellesskapet med et profesjonsspråk, med de rette verdiene i bunn, nemlig eleven og elevens læring, slik de står oppført i verdiene våre, så tåler vi alle diskurser her på huset.»*

I spennet mellom pedagogisk utviklingsarbeid og administrasjon, peker T2 på at han opplever frihet når det gjelder forventninger fra kommunen, og at det er viktig for ham å ikke ha for mange baller i luften på en gang, ikke flere utviklingsprosjekter enn man er nødt til. Han er opptatt av at utviklingsoppgavene skal være skolebaserte og at å kunne drive skolebasert gjør at man får hjelp til å ikke gape over for mye på en gang. Det skolebaserte er bra, sier han, for da er utviklingen tuftet på behov skolen har. *«Nettopp ved å drive skolebasert vil potensielle utviklingsarbeidere være tuftet på behov skolen allerede har. Så kan man bake inn realfagssatsningene eller språkløypene eller hva det måtte være. Så du må prøve å plassere hånden inn i riktig hanske; altså vår skolehånd inn i riktig UDIR-hanske, slik at det korresponderer med det som gjelder for skole-Norge mht utvikling. (...) Jeg har tro på- jeg tror det er mest interessant for lærerne også at det er skolebasert.»*

Verdiene til både kommunen og skolen er til hjelp i det daglige arbeidet, mener T2. *«Se på visjonen, hva står øverst? Da vet du hva du har å gjøre i elevsaken der. Dette sprer seg, det er implementert. Hva som er først og viktigst; en form for elles ideologi som forplanter seg i systemet- en vi-greie, som preger samarbeidet i alle retninger.»*

T2 mener arbeidstidsavtalen og organiseringen av skoledagen er faktorer som gjør det vanskelig for skoleledere å legge til rette for at lærere samarbeider. Å ha samarbeidstid ved skoledagens slutt, når man er sliten og har gitt alt i klasserommet, mener T2 ikke er optimalt: *«Vet du hva- stykke det opp, 3 kvarter om morgenen, 3 dager i uka, med morgenkaffe, hadde ikke det vært fantastisk? Vet du hvorfor det er umulig? Arbeidstidsavtalen. Budentida blir sprengt. Arbeidstidsavtalen er et hinder for samarbeid, vil jeg påstå. Det heter seg at rektorer ikke skal røre den ubundne tiden, men det en rektor kan si... er at det ligger i lærergjærningen anno 2018 å samarbeide.»*

Tillitsvalgte spiller en viktig rolle for å få prosessene på skolen til å gli godt, sier T2, at de er viktige rådgivere. Tidligere var tradisjonen ved skolen at *«man skulle kaste noen småbein til tillitsvalgte som de skulle gnage på og ta med til klubbmøtet, og så skulle rektor bruke styringsretten, innvilge eller avslå. Så var de okkupert med det og ledelsen kunne drive skoleutvikling og med de viktige sakene. Jeg begynte med det og det funka dårlig. (...) Så da gjorde jeg det stikk motsatte; gav dem ikke småbein lenger, gav dem de store oppgavene og det ble et helt annet klima, punkt en, tillitsvalgte ble konstruktive fordi det ligger i deres instruks å drive skolen framover sammen med rektor, og arbeidsmiljøet synes jeg er upåklagelig slik det er nå.»* T2 sier forankringen er god når man bruker tillitsvalgte aktivt, at

det er en arena som styrker samarbeidet gjennom representasjon, og at arbeidsmiljøet har blitt upåklagelig etter snuoperasjonen.

Å ha et godt lederteam er viktig for T2. *«Vi snakker åpent og fordomsfritt, er ærlige, tør si hverandre imot, diskuterer grundig. Jeg tar ingen beslutninger av stor art uten at jeg snakker med dem, og så blir vi enige, og da er det jeg som rektor som står for avgjørelsen. Lederteam er en enorm kapasitet for skolen; deler av jobben deres er å gjøre meg god for skolen trenger en god rektor. De gjør min arbeidshverdag kreativ og spennende også.»*

T2 er opptatt av en demokratisk kultur og sier at refleksjonsfellesskapet og arbeidsprosessene må være demokratiske, slik at alles stemmer blir hørt, som ved bruk av igp-metoden, speed-dating, verdens kafé osv. T2 er opptatt av bred medvirkning, som også inkluderer elever og foreldre.

T2 har siden han tiltrådte som rektor vært bevisst på at skolen måtte bli mer transparent; få bukt med de privatpraktiserende lærerne, revitalisere lærergjerningen og elevsynet. Han mener at vi-skolen er styrket, at man er stolt av hverandre, glad i hverandre, hjelper hverandre, men at man fortsatt har en vei å gå når det gjelder den kollektive kulturen; at det er for trinn- og fagsentrert slik det er i dag. T2 sier det er høy grad av samarbeidskultur på arbeidsrommene, men systematisk er det mer å gå på. *«Noen arbeider kjempegodt sammen. Men det er ikke systematisert godt nok enda. Det er min jobb å gjøre. Så lenge det fremdeles er 1 av 12 lærere som ikke deler og samarbeider... mens de andre 11 gjør det. Jeg vil at det 12. også skal. For det er vondt å være den 12, tror jeg.»*

T2 er stolt over egen enhet og den vi-følelsen som finnes, og drar fram samlingene etter hver ferie og avslutningen før jul som arenaer som befester vi-følelsen. T2 er opptatt av at kreativitet og nysgjerrighet skal innprentes som noe positivt, både hos elever, lærere og foreldre: *«Når jeg har 500 foreldre her... det er enormt, du vet, symbolledelse er jeg opptatt av. Men de viktigste det er de som sitter på fremste rad- lærerne. Da er budskapet mitt, og jeg gnir det inn år etter år etter år, og jeg kommer ikke til å skifte tema, for det rektor snakker om, begynner lærere også å snakke om; ta sjansen, vær kreativ, det er lov å gjøre feil, det lærer vi av!»*

## **Rektor B1**

B1 er opptatt av samarbeid og kvaliteten på samarbeidet *«jeg er jo veldig opptatt av samarbeid jeg også og vi anser jo samarbeid som svært viktig. Vi har lagd arenaer for samarbeid for en ting er jo å legge forholdene til rette for samarbeid og det er noe ledelsen kan gjøre og det har vi prøvd de siste årene å få til disse gode arenaene for samarbeid.»* Man bør ikke bare dele, som i å gi bort ferdigproduserte opplegg til hverandre, men også samarbeide og reflektere sammen på et høyere nivå. *«Vi vil helst ha samarbeid og ikke deling da. Samarbeid skal være å få til noe nytt noe. Hele tiden fokusere på hvordan elevene kan lære mest mulig og sånn».* B1 er opptatt av det man til syvende og sist er på skolen for: elevenes trygghet og læring og mener samarbeid styrker kvaliteten i dette arbeidet: *«fordelen er at vi tror det blir en bedre kvalitet da når 3 dyktige lærere setter seg sammen enn når 1 og 1 jobber sammen for da kan man spille på erfaring, man kan spille på de som er nyutdanna , og at man har nye spennende ideer, spille på hverandre da og lage noe sprekt sammen. det er jo en fordel og så er det en fordel at når man jobber mer sammen så jobber man mer effektivt enn man jobber hver for seg.»*

B1 sier at ledelsen og personalet sammen har utarbeidet kvalitetsbeskrivelser for et godt fagsamarbeid, der refleksjon er viktig, og disse ønsker rektoren at man strekker seg etter. Han sammenlikner det med *«lesson study og det japanske systemet om at man forsker på egen undervisning da. At man skal helst opp dit. At man faktisk også evaluerer i stedet for å tenke bravo, bravo, men også går tilbake og ser på hva som fungerte og ikke.»* B1 sier at det er et ledelsesansvar at man har gode agendaer og mål for øktene i plenum, slik at det ikke blir en «prateklubb». Når han snakker om kvaliteten på samarbeidet bruker han ord som: - *profesjonell refleksjon, - at det blir en merverdi, - ta utgangspunkt i kunnskap fra egen praksis, forskning og kunnskap fra kolleger.*

Det første som B1 reflekterer over, når vi spør inn om tanker rundt samarbeid, er strukturene som skal legge til rette for samarbeid. Skolen har 5 samarbeidsarenaer: plenum, kontaktlærersamarbeid (2 pr.klasse), teamsamarbeid, seksjonssamarbeid og fagsamarbeidsarenaen. Ledelsen deltar på 3 av arenaene; plenum, team og seksjon. B1 sier at ledelsen deltar på *«lik linje»* med alle andre, men med et ledelsesansvar da. Han grunngir sitt fokus på disse arenaene, med at det er et ledelsesansvar å legge til rette for samarbeid og at



ledelsen må ha en forventning til kvaliteten på samarbeidet («*hvordan det skal være*»). For å hjelpe seg her har man i kollegiet sammen utarbeidet kjøreregler for et godt fagsamarbeid.

B1 og ledelsen har klare forventninger til både kvaliteten på samarbeidet og at man bruker tid, og at dette er noe som også tas opp i ansettelse. «*Når vi ansetter noen, så er vi nøye å fortelle om de arenaene om hvor det er forventninger til samarbeid. Du må like å samarbeide på B1-skolen eller så kan det være lurt å finne seg en annen skole å jobbe på.*»

Det meste av samarbeidstiden er til faste tider hver uke. Skolen har i medbestemmelsesmøter bestemt at man skal ha mer bundet tid enn det som står i den sentrale arbeidstidsavtalen. B1 grunngir det med at «*det var et ønske fra personalet her*». Ulemper han nevner med en slik hyppig og tett samarbeidsstruktur, er at det kan bli litt lite tid til å jobbe alene, «*det kan være klokt å jobbe litt alene innimellom også*», og at «*det kan være vanskelig når de som samarbeider er for like eller er for detaljorienterte og drar ut tiden.*» Også urettferdig arbeidsfordeling nevner han kan være en kime til samarbeidsproblemer. Ved slike utfordringer, går ledelsen inn og coacher teamene.

Samtidig bruker B1 ord og begreper som fokuserer på en demokratisk kultur og en bred involvering på skolen: «*ledelsen deltar på lik linje, - alle har et ansvar for at det skal fungere godt, - jeg skal ikke være belærende, men støttende, oppmuntrende, respektfull og tålmodig, - at man er med på det selv og har spikret noe selv i samarbeid med andre, - så ligger det en sånn likeverdighet da.*»

B1 begrunner også viktigheten av samarbeid med: «*at det skal være gøy, - det skal gi energi, ikke tappe energi, - det blir både bedre undervisning og mer læring og trygghet der ute.*»

B1 peker på en gruppe lærere for 15 år siden som var de som la spiren til at det har opparbeidet seg en kultur for samarbeid på skolen. «*Vi har på en måte, uten at vi har vært det bevisste, så har det opparbeidet seg en kultur for å samarbeide da*». Han peker på driverne, de som gikk foran, de sterke lærere som setter agendaen som viktige i så måte. B1 ønsker fortsatt at noen løper foran, men at «*dere alltid skal se dere tilbake og få med de andre*». B1 trekker frem spennet i lærergruppen, mellom de som står for det tradisjonelle og de som står for det nyskapende. Han ser viktigheten av å ivareta balansen mellom disse perspektivene: «*Hvis det blir det tradisjonelle som overtar, så kan det bli litt tungt og tregt etter hvert, så følger man ikke med utviklingen som skjer der ute. Blir det for mye fremtidsrettet, så blir det uoversiktlig og for lite stabilt da*».

Når man opplever krevende hverdager som lærer, skal det være rom for å «blåse litt ut», men samtidig ikke rom for sånn «sukke-kultur». B1 peker på viktigheten av å sette ting i perspektiv og se seg selv ovenfra, metablikket på seg selv, når følelsene blir utfordret. Han peker på at det er krevende å være lærer og at han har en forståelse for at det er slitsomt i felten: *«Det er jo tøft å stå der ute i felten en hel dag, og så skal man etterpå samarbeide og være kreativ og sånn. (...) Men at en kultur for samarbeid, gjør at man kan stå sterkere sammen når det røyner på i hverdagen, når kastevindene kommer.»*

B1 bruker begrepet «medarbeiderskap» og igjen peker han på viktigheten av bred involvering: *«Vi er opptatt av at det ikke skal være sånn at det er ledelsen som bestemmer kultur og det er ledelsen som bestemmer, men at alle har et ansvar for å være med å bygge kultur her på skolen.»* Han ser en sammenheng mellom å være i flytsonen for de ansatte og å få til en kultur for samarbeid. Ved å prøve å finne en riktig balanse i hverdagens utfordringer, vil man også ha energi igjen til de kollektive prosessene.

## **Rektor B2**

Det første B2 tenker på når vi spør om det å være en lærende skole og samarbeid, er at lærerne på skolen jobber i team. Innholdet og strukturen i team-samarbeidet blir trukket frem, men målet er å lete etter det som gagnar elevene best mulig, når det gjelder den sosiale kompetansen elevene trenger, hvilke regler som skal gjelde, hvilken undervisningsmetode man skal bruke, hva man får til av tverrfaglighet. Altså sosiale, metodiske, og kompetansemålene blir trukket frem.

Hun sier at noe av målet med utviklingsarbeidet har vært *«å få den tause kunnskapen eksplisitt og å være den profesjonelle læreren som kan sette ord på hva du legger vekt på...»* Videre om taus kunnskap sier hun: *«..og da blir man utfordret på noe av den tause kunnskapen og prøver å si noe om det, men det er ikke lett»*. Om profesjonelle lærere sier hun: *«..kanskje læreren de senere årene har blitt mye mer profesjonalisert enn det han var, det håper jeg. (...) Jeg synes vi har blitt flinkere i å støtte oss i litteratur og forskning.»*

Strukturen på B2 sin skole er at 2 klasser på 25-30 elever er slått sammen til et team. Lærere og elever på teamet følger hverandre gjennom alle 3 åra på skolen. Hun peker på den metodiske fleksibiliteten som den største fordel med en slik organiseringsform og den tette

lærer/elev relasjon som oppstår. Ulempen, nevner B2, «*kan være at det kan bli vanskelig for elever som er vare for forandringer og uoversiktlige hverdager*». For lærere kan det fort bli mye støy og forstyrrelser på team-rommet. Og det tette samarbeidet kan gi rom for sub-kulturer. «*Noen sub-kulturer blir det når du jobber i team sånn.*»

B2 snakker om forskjellige utviklingsprosjekter man involveres i fra nasjonalt hold: Ungdomstrinn i utvikling, vurdering for læring og PALS. Hun synes dette har vært fint å ha å støtte seg til for å få til praksisendring og hjelpe å sette agenda; «*..det har vært noen store skolebaserte satsninger på utviklingsarbeid, og det synes jeg har vært veldig ålreit. (...) Og i det lærende organisasjonsperspektivet så synes jeg at de store satsningene der, har vært til god hjelp da fordi man har fått en del faglig input.*»

B2 er opptatt av kollektiv utvikling: «*Så det er jo den kollektive kunnskapsutviklinga jeg synes vi har vært på jakt etter i utviklingstida.*» Hun nevner at de har prøvd ut lesson-study, men at de gikk for en enklere metodikk rundt dette på grunn av omfanget. «*Vi har sagt at dere tre skal sammen forberede en undervisningstime, det skal være aktivering av forkunnskaper, det skal være noe praktisk og relevant og det skal være utsjekk av læring.*» Tilbakemeldingene fra lærerne har vært gode; «*denne måten å jobbe i kollegiet på synes de har vært veldig ok.*» B2 nevner også deling av suksesshistorier i plenum som en metode. Hun sier at målet i utviklingsarbeidet er å få den tause kunnskapen eksplisitt. Hun har sett en utvikling av en mer profesjonalisert lærer og at man har blitt flinkere til å støtte seg i litteratur og forskning. B2 peker på at utvikling er et felles ansvar: «*Det betyr ikke så mye om du er kontaktlærer eller faglærer i forhold til det å utvikle teamet, for det er alles ansvar.*»

Selv om man har en utvidet arbeidstidsavtale på 35,5 timer i uka, ser B2 at «*vi sliter med samarbeid, og få nok tid til samarbeid.*» Men hun er likevel opptatt av at utviklingsarbeidet skal være meningsfullt og at det skal gi merverdi. «*Og det er ekstremt utfordrende når du har 30-35 stykker sittende i utviklingstiden og få en merverdi for alle der, men det er jo det jeg er ute etter hele tiden.*»

B2 snakker om arven etter både en karismatisk leder, og sterke lærere fra tidligere tider som fortsatt preger kulturen på skolen. «*Før jeg starter her visste jeg det var en veldig sterk kultur her.*» Hun sier hun var opptatt å pirke litt bort i disse grunnleggende antakelsene i kulturen når hun startet som rektor, ikke for å ta noen men for å forstå. Hun bruker begrepet «*hellige kuer*», om dette som var veldig innarbeidet på skolen. For eksempel var vurderingspraksisen, dugnadsinnsats på skolen og måten å organisere rammetimetallet på noen hellige kuer, og når

hun stilte spørsmål ved dette «*var det noen som følte seg ekstra pirka bort i*». Det hadde også opparbeidet seg noen sub-kulturer på skolen, men «*vi kan ikke ha alle disse sub-kulturene*», sier B2.

Hun nevner plangruppa som ekstremt viktig å ha å støtte seg til i slike prosesser og ellers også. En i plangruppa har brukt styrkebaserte tilnærminger i skoleutviklingsprosessene. B2 nevner at det er nyttig å ikke bare lete etter svakheter, men også dele suksesshistorier i plenum. Styrkekort og anerkjennende intervju har også vært brukt. «*Hvis jeg lyser på deg så ser jeg de gode egenskapene hos deg ikke sant og det du er god på. (...) Hvis du skal få til noe læring så handler det også om å skape motivasjon og hvilket språk bruker du da?*»

B2 ser også spennet mellom de tradisjonelle og de innovative i lærergruppa si. «*Og når du jobber hard med utviklingstid, så opplever jeg at det spennet i lærerflokket det blir enda større. For noen er ekstremt innovative og lar seg lett begeistre.....mens andre er mer nølende, men så er jo målet å løfte det kollektive noe, ikke sant.*» Hun sier hun er opptatt av å la de innovative lærerne prøve ut nye ting, og at det er rom for å feile. «*Jeg mener vi har kultur for det*», sier B2

## **Kapittel 7 Hovedfunn**

Etter å ha gått nærmere inn i det empiriske materialet, og ha komprimert hver rektors historie, ser vi at rektorene er svært opptatt av at de som ledere står i et utfordrende spenn mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver, og at de som skolelederne uttrykker et unisont ønske om å kunne prioritere utviklingsoppgavene sterkere enn hva tilfellet er i dag for å kunne utvikle skolen som lærende organisasjon. Vi observerer at det særlig er tre forhold de peker på som viktige når det gjelder å utvikle skolen videre som en lærende organisasjon.

### **1. Betydningen av samarbeid.**

Skolelederne er opptatt av samarbeid som viktig ingrediens i det å være en lærende organisasjon, men en av dem peker ganske raskt på et interessant paradoks: det ligger en forventning om at skolen for å være en lærende organisasjon, må samarbeide bedre innad, men dette til tross, er det nødvendigvis ingen omforent forståelse i skolen av hva samarbeid er. En av dem viser til et kollegium som helt klart oppfatter ulike ting når man snakker om begrepet samarbeid, og at hun oppdaget at det sprikte veldig i forståelsen av hva samarbeid

var, da de skulle begynne på et utviklingsarbeid hvor målet var å finne gode samarbeidsløsninger. Mens noen lærere forstod samarbeid som det å skrive en årsplan sammen, eller laget grunnskissene til et undervisningsopplegg om et tema sammen, forstod andre lærere dette som teknisk-administrativt arbeid og at man ikke kunne si man samarbeidet ordentlig før man også reflekterte sammen om betydningen for undervisningen og gjerne også var delaktig i hverandres klasser. Denne rektoren konkluderte da med at hun i alle prosesser måtte huske å «gå bak begrepene», sjekker ut forståelsene man satt med, for å kunne komme seg videre sammen, i samme retning.

En annen rektor er inne på noe av det samme; at for å kunne samarbeide, så må han ha et felles prosjekt og en tanke om hvor man skal med arbeidet. Han knytter samarbeid opp mot erfaringer fra egen lærerpraksis og sier: *«Det er bilde jeg har på netthinna (Vår tilføyelse: fra da rektoren selv var lærer og la til rette for samarbeid blant elvene), muntlig eksamen var ferdig, hva skulle vi gjøre? Jo, vi skulle sammenfatte alt vi hadde lært, og vi skulle ha sånne stands der foreldrene skulle komme og elevene skulle fortelle alt de hadde lært, om bærekraft, FN... canapeer, Mosell og og full pakke. Vi måtte få en grønttavle opp i annen etasje. Det var en smal trapp. Trangt. Alle dro og holdt og stod på- DET bildet, det har jeg, av læring i fellesskap, av samarbeid. Det gjelder det samme for læring i et kollegium; man må bare finne grønttavla man skal flytte sammen. Og hva er det? Felles mål, være på samme sted til samme tid, ville det samme sammen.»* Denne rektoren knytter således samarbeid opp mot det å ha felles mål; å være omforent om hva man skal og hvor man vil.

Når en tredje rektor snakker om samarbeid, nyanserer han bildet ytterligere: *«Vi vil helst ha samarbeid og ikke deling, da. Samarbeid skal være å få til noe nytt. Hele tiden fokusere på hvordan elevene kan lære mest mulig og sånn.»* Han er opptatt av samarbeid som gir noe mer, som utvikler medarbeideren og få til noe nytt.

Rektorene knytter således vellykket samarbeid både til felles forståelse, eierskap, forankring og utvikling gjennom å skape noe nytt sammen.

2. Betydningen av design, strukturer og rammer for å lykkes med utvikling gjennom samarbeid.

Alle skolelederne vi har snakket med, opplever å stå i et utfordrende spenn mellom pålagte driftsoppgaver med høyt rapporteringstrykk og det pedagogiske utviklingsoppdraget som i større grad skal gjøre skolen lærende. Alle 4 opplever også at drifts- og rapporteringsoppgavene går på bekostning av det pedagogiske utviklingsarbeidet og samarbeidet i personalet, til tross for at det er i utviklingsarbeidet de synes å ha hjertet sitt. For at ansatte skal kunne lykkes i å samarbeide, og at man skal oppnå utvikling og læring, mener skolelederne det må det være elementære design eller strukturer som tid, rom, visjoner på plass, som gjør dette mulig å gjennomføre og å prioritere.

### 3. Betydningen av det felles eide – en god og demokratisk skolekultur er forutsetning for utvikling og læring

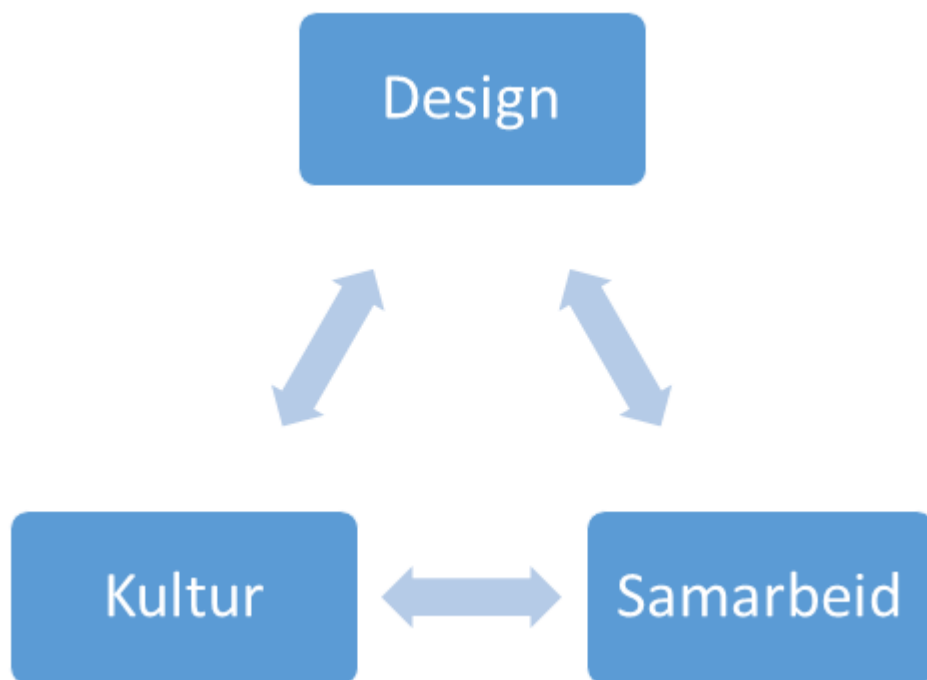
Vi ser at det er sprik i hvordan rektorene opplever kulturen for samarbeid på egen skole. To av rektorene mener at samarbeidssatsningen de driver med er noe som har vokst fram fordi personalet selv så nytten av det, drev med det over mange år, og ville ha det satt i system, blant annet gjennom å utvide bundettida. På denne skolen vokste samarbeidskulturen fram i mer uregulert form. Da samarbeidsfokuset i skolen ble styrket etter innføringen av Kunnskapsløftet, oppdaget man på denne skolen at det er jo slik de allerede jobber, og samarbeidet ble satt mer i system og videreutviklet. Utgangspunktet var der, det var meningsfullt for de ansatte å jobbe på denne måten og de opplevde en forpliktelse til det. Det var blitt en del av narrativet, identiteten og merkevaren til denne skolen å ha en kultur hvor samarbeid står i fokus, et merke eller rykte: på XX skole samarbeider man.

På de to andre skolene finnes det også samarbeid i personalet, men i mindre systematisk form. Her ser rektorene behov for å systematisere samarbeidet og å få personalet til å se nytten av å jobbe sammen. Problemer de viser til i denne sammenhengen går i første rekke på tid for lærerne til å møtes.

Jo mer vi går inn empirien, kan det synes som rektorene opplever at det er et gjensidighetsforhold mellom samarbeid, rammer for samarbeid og kultur for samarbeid, der et ene kommer som en nødvendig forutsetning for det andre og der de alle tre bygger på og er avhengig av hverandre. Informantene våre synes å mene at samarbeid er en forutsetning for å være en lærende organisasjon, og for at samarbeidet skal skje, må det ligge design i bunn, som gjør det mulig å samarbeide. For at det skal være tilslutning til disse designene, må det igjen være en kultur som er åpen for det. Denne kulturen eksisterer ikke fra intet, men er skapt

av de strukturene som har vært, som har bestått av samarbeid eller mangel på dette, og må igjen være med å skape nye design og samarbeid.

Fig.4. illustrerer gjensidighetsforholdet mellom design av rammer for samarbeid, samarbeid og kultur for samarbeid.



Med nettopp dette gjensidighetsforholdet mellom design av samarbeidsløsninger, ulike typer samarbeid som kilde til kunnskapsutvikling og kultur for det å arbeide sammen, som bakteppe, innleder vi drøftingen vår, ved å gå nærmere inn i hva skolelederne forteller oss kan bety for utviklingen av skolen som lærende organisasjon.

## Kapittel 8 Drøfting

### *Samarbeid - en forutsetning for kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner*

Ett av hovedfunnene våre var at alle skolelederne betraktet samarbeid som en forutsetning for kunnskapsutvikling for å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Alle rektorene vi snakket med knytter det å arbeide sammen opp mot merverdien det er å få del i hverandres tause kunnskap; at å kunne se hverandre i aksjon og å reflektere sammen om det man opplever, også gjør at man kan dele den tause kunnskapen de mener finnes i massevis i organisasjonen: «*Kunnskapen finnes der ute*»-, sier en av rektorene, «*det gjelder bare å røyke den ut og gni den inn i alle veggene. Men først må den fram.*» Kunnskapen må fram for at den kan deles og utvikles videre.

Nonaka et.al (2003) snakker om kunnskapsdeling og sier at kunnskapsressurser må bygges ut fra de kunnskapsbasene som allerede finnes i organisasjonen fra før; og at det er lederens jobb å fasilitere disse prosessene hvor kunnskapen «røykes ut»; der de ser hverandre i aksjon, kan observere hverandres håndlag og reflektere sammen om dette.

En av rektorene sier om å se hverandre i aksjon at «*Det gjør noe med måten man stiller spørsmål på, og kan ha samtaler på.*» Gjennom å se hvordan den andre gjør det, vil man forstå mer om hvordan den andre tenker og forstå hvilke ferdigheter den har. Nonaka et.al (2000) sin SEKI-modell for kunnskapsutvikling sier at når man har sett hverandre i aksjon, og setter ord på det man opplever, kan man gjøre kunnskapen eller forståelsen eksplisitt for andre, spre den videre i organisasjonen og kombinere det med kunnskaper som er der fra før. Når den nye, opprinnelig tause kunnskapen har blitt eksplisitt, kan den kombineres med kunnskap man allerede har, til en mer omfattende kunnskapsbase, som hvis den er nyttig eller gir mening for de ansatte, kan internaliseres i nye kognitive skjema og ferdigheter, slik at den igjen kan bli del av ens tause kunnskap. Å bare dele ferdigproduserte undervisningsopplegg, eller samarbeide om en årsplan, vil ifølge SEKI-modellen ikke gi grunnlag for denne type kunnskapsutviklingsspiral, det vil ikke skape noe nytt, noe mer, noe videre. Det vil ikke føre til dobbelkretslæring slik vi har sett det hos Argyris og Schön (1978), men begrense seg til enkelkretslæring, å befeste det man kan fra før.

Nettopp fordi store deler av kunnskapen er taus, slik som Polanyi (1996) uttrykker når han sier «we know more than we can tell» (ibid s. 4), er sosialiseringen; det å opptre sammen, er utgangspunktet for hele kunnskapsutviklingsprosessen. Kanskje er det dette en av rektorene



mener lærerne kjenner på, når han sier de «*vil ha mer av det*» når det gjelder nasjonalt initierte prosjekter, som har blitt skolebaserte og som har fordret at de systematisk har samarbeidet om undervisning?

Å kunne samarbeide, mener en av rektorene vil kunne bidra til å skape et kollektivt refleksjonsfelleskap som igjen vil skape et kollektivt refleksjonsspråk som vil være et gode for hele profesjonen i det det vil hjelpe den til å snakke profesjonelt og om arbeidet sitt og å utvikle det. En annen rektor uttrykker også at det er ved å være tett på undervisningen og lærernes arbeid at det er mulig å snakke samme språk; at rektoren kan tilpasse og forstå det lærerne sier og den virkeligheten de står i; dele samme virkeligheten og kommunisere på en frekvens der begge befinner seg.

Schein (1992) legger vekt på at det utvikles et felles språk og felles begrepskategorier for at et sosialt felleskap skal fungere, og når rektoren snakker om et «*kollektivt refleksjonsspråk som vil være et gode for hele profesjonen*» ser vi en sammenheng med dette. Det er også mulig å knytte begrepet «refleksjonsspråk» til betydningen av den kritiske, individuelle og kollektive refleksjonen som er en viktig forutsetning for å være en lærende organisasjon. Å utvikle og å bruke et felles språk når man har som mål og gjøre den tause kunnskapen eksplisitt, kan være av stor betydning for å lykkes med slike prosesser i et kollegium og forhindre at organisasjonens medlemmer snakker forbi hverandre. Nonaka (1994) og Nonaka et al (2000), (2003) knytter dette opp mot å utvikle kunnskapsvisjon man kan utvikle seg i henhold til.

Når vi snakker om samarbeid som nøkkel til kunnskapsutvikling, kan dette altså forstås i lys av Nonaka (1994) og Nonaka et.al (2000) ,(2003) tanker om kunnskapsutvikling gjennom SEKI-prosessen. Her handler ikke kunnskapsutvikling om å konsolidere gammel kunnskap som allerede finnes, gjenta og repeterer denne, men gjennom å samarbeide med andre, se hverandre i aksjon, forstå hva de andre gjør, utrykke det, forene det med det man kan fra før, slik at det blir et nytt produkt. Det samme har vi sett at Oddane (2017) er inne på når hun snakker om kreativitet som en forutsetning for kunnskapsutvikling. Å kunne reflektere sammen med andre, om grunnleggende verdier, antakelser og kunnskaper, gjør at man kan se eksisterende praksiser i et nytt lys og finne nye løsninger. Når man så kombinerer den nye innsikten med innsikt man har fra før, oppstår det ny kunnskap som kan være grunnlag for nye praksiser.

Det samme snakker Argyris og Schön (1978) om, når de bruker begrepene enkelt- og dobbeltekretslering. Dobbeltkretslering har vi sett handler om å bli klar over hvilke mentale modeller (Senge, 1991), eller kognitive kart (Argyris, 1990), som styrer vår atferd. Når disse blir gjort eksplisitte gjennom at man diskuterer og reflekterer over grunnleggende antakelser og styrende verdier, kan det utvikles ny forståelse og praksiser. Det er da dobbeltekretslering skjer og man beveger seg på kompetansenivå 3 (K3). (Dale,1998.)

Når rektorene uttrykker at det spriker i forståelsen av hva samarbeid er, blir vi nysgjerrige på hva de føringene skolen skal forholde seg til og være styrt av sier om samarbeid, og vi finner at Læreplanverket for Kunnskapsløftet 06/07 er overraskende lite konkret når det gjelder hva samarbeid er. Evalueringen av reformen og etterfølgende Stortingsmelding 21 har vi sett er tydeligere, og peker på at samarbeid kan være mye, men for å heve nivået på samarbeid, slik at kollegiet kan bli et kollektivt reflekterende profesjonsfelleskap, må det å se hverandre i aksjon og reflektere sammen om undervisningen sterkere inn i skolen. Kanskje har noe av problemet knyttet til sprikende forståelse av samarbeid i skolen vært at det fra myndighetshold har vært for lite konkret hva slags samarbeid man ønsker seg, og hva målet med det er? Kanskje blir det overordnede rammeverket, Kunnskapsløftet, for lite konkret på at lærerne må ta et metablikk på seg selv og reflektere over verdier og holdninger, for at skolen skal utvikle en lærende kollektiv organisasjonskultur? Kan denne mangelen på konkretiseringer igjen spores tilbake til at det fra myndighetshold kan være et instrumentelt syns på samarbeid? Eller kan det knyttes opp mot tillit fra myndighetene til at skoleledelsen har et selvstendig faglig-pedagogisk ansvar de vil skjømte til beste for egen enhet?

Vi ser at skolelederne uttrykker at det er mer delingssamarbeid av oppgaver og opplegg enn det å se hverandre i aksjon og refleksjonssamarbeid. Der hvor det handler om å se hverandre i aksjon og reflektere om undervisningen, både før og etter, kan det imidlertid synes som om de nasjonale satsningene de senere årene har vært til hjelp. Rektorene uttrykker nemlig begeistring når de snakker om nasjonale satsninger som er skolebaserte, og som har ført til mer samarbeid i skole, og flere av dem betrakter dem som strukturer eller rammer som hjelper til samarbeid og kunnskapsutvikling. Utdanningsdirektoratet definerer skolebasert kompetanseutvikling på følgende måte:

*Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Denne*

*satsingen har som mål å utvikle skolenes praksis på områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving på ungdomstrinnet. En hovedprioritering er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer motiverende i alle fag. Hensikten er god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring» (Udir, Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017, pkt. 2.)*

Målet med skolebasert kompetanseutvikling er således praksisendring og å utvikle skolen som lærende organisasjon, og sentrale stikkord på veien til dette er at alle ansatte inklusive ledelse deltar; at man skal utvikle skolens samlede kunnskap når det gjelder læring, undervisning og samarbeid; til beste for elevens læring, slik at undervisningen blir mer motiverende.

Rektorene synes er samstemte i at det kommer mange føringer ovenfra, og at det kan være vanskelig å oppfylle alle forpliktelser på samme tid, når man har mange baller i luften samtidig. At føringene er skolebaserte, mener de gjør det lettere fordi de da kan tilpasses den enkelte skoles kontekst og behov: *«Vi må prøve å få skolehånden inn i riktig hanske; altså vår skolehånd inn i riktig nasjonal UDIR-hanske, slik at det vi driver med korresponderer med det som gjelder for skole-Norge når det dreier seg om utvikling. (...) Jeg har tro på at det er mest interessant for lærerne også at det er skolebasert.»* Ved å være relevant for de utfordringene den enkelte skole opplever, oppleves det nyttig for rektorene å bruke tid på det skolebaserte utviklingsarbeidet.

Nasjonale myndigheter pålegger altså skolene utviklingsarbeid som «ungdomstrinn i utvikling», «PALS», «vurdering for læring», og rektorene opplever at dette er interessante prosjekter fordi de kan gjøres skolebaserte, ut fra hvilke behov den enkelte skole har. Det vil si at de kan gi læring for den enkelte skole, på felter som er relevante for den. Rektorene opplever dem altså mulig å tufte på behov, altså nyttig, og er dermed mer interessante og meningsfulle for dem.

Hernes (2016) knytter handling og forpliktelse til felles prosjekter til opplevelse av mening. Det blir meningsfullt, sier han, å forplikte seg til noe man ser nytten av i sitt konkrete arbeid, som relateres til praksis og egen kontekst, og man forplikter seg til det, internaliserer det, slik at prosessene drives videre: «meningsskaping ligger til grunn for organisering og meningsskaping er en sosial prosess hvor tilslutning (commitment) til prosessen skapes og opprettholdes sosialt.» (ibid., s. 38.) Samhandlingen, sier han, er grunnlaget for gjensidig

forpliktelse; når mennesker samhandler, skapes det mønstre. For at disse mønstrene skal skapes må de ha tilslutning; de må oppleves meningsfulle for medlemmene i organisasjonen.

Rektorene mener de skolebaserte prosjektene har lyktes med å skape mening og derigjennom også tilslutning, og at lærerne vil gjøre det igjen: *«Lærerne ser nytte av det...de vil ha mer av det, og etterspør at vi skal gjøre det igjen»*, sier en av rektorene. For oss hadde det vært interessant å vite mer om hvordan de skolebaserte utviklingsprosjektene oppleves av lærerne selv; å høre deres fortellinger om dem. Ser de nytten av dem? Opplever de dem like meningsfulle som det rektorene mener? Og i så tilfelle hvorfor?

Er det mulig å tenke seg at de nasjonalt initierte utviklingsprosjektene oppleves så nyttige for rektorene, fordi de er strukturerte opplegg som rektorene ikke trenger å tenke ut og designe alene? En av rektorene knytter nemlig det positive ved de nasjonalt initierte utviklingsprosjektene til både hjelp til praksisendring og til hjelp med å gjennomføre det i form av faglig input: *«Det har vært noen store skolebaserte satsninger på utviklingsarbeid og det synes jeg har vært veldig ålreit (...) og i det lærende organisasjonsperspektivet, så synes jeg de store satsningene der har vært til god hjelp fordi man da har fått en del faglig input.»* De nasjonale satsningene har midler med seg og har ofte design som medfører at ansatte på skolen får opplæring og veiledes i prosessen. Kan de også, som pålagt fra myndighetshold, i tillegg tenkes å utgjøre en anledning for rektorene til å utvikle egen skole? På en slik måte at når myndighetene krever det, så må man gjennomføre dem? Det hadde vært interessant å vite mer om hvordan rektorene bruker denne anledningen; på hvilken måte de bruker de nasjonalt initierte prosjektene som ramme for egen skoles behov, som kilde til samarbeid på egen enhet. Og dette også når det gjelder drift?

Vi har sett at rektorene peker på at det må være en positiv forventning eller merverdi knyttet til å skulle bruke tid og krefter på å samarbeide: *«en motivasjon eller en drive; at man forstår hva som er poenget, og at poenget kan være for eksempel rasjonalisering av eget arbeid, mer mening i arbeidet og økt læringsutbyttet både for lærere og elevene.»* Hvordan får man så fram den positive forventningen? Hvordan skaper man en forventning om at det kan være verdt det? Flere av rektorene løfter her fram verdien av å støtte opp om de som løper foran, som er ivrige, viser veg, viser hvorfor det kan være verdt å prøve og snakker høyt om det. De snakker om de positive meningsbærerne i kollegiet og sier at de oppmuntres til å løpe foran og samtidig også *«alltid skal se dere tilbake og få med de andre»*. Moos og Thomassen (1997) deler et kollegium inn i 4 grupper: ledelsen, ildsjelene, de besindige og til sist restgruppen.

Disse kan igjen inngå i ulike allianser: den hellige alliansen, den nødvendige alliansen, den uheldige alliansen og den dynamiske alliansen. Ildsjelene er de ivrige og endringsorienterte lærerne som deltar i skolens utviklingsarbeid med stor entusiasme, de som løper foran, slik rektoren beskriver. De besindige er de lærerne som holder litt igjen og stiller kritiske spørsmål i utviklingsarbeidet. Når rektoren ber om at ildsjelene får med seg de besindige, samt at ledelsen er med, oppstår det som kalles den dynamiske alliansen som betyr at det oppstår et godt grunnlag for brede kollektive skoleutviklingsprosesser i organisasjonen hvor flertallet av lærerne gir sin tilslutning. Vi blir i denne sammenhengen nysgjerrige på nettopp ildsjelene eller de som løper foran. Greier skolelederne å ivareta dem? Opplever de seg selv som ildsjeler og føler de seg ivaretatt og satset på? Ser de andre dem i positivt lys? Eller oppleves det at de gis privilegier som andre ikke har? En av skolelederne drar fram Janteloven når hun snakker om å være med på utvikling, og uttrykker at hun er redd det er noen som synes man ikke skal være for flink. Gjelder det på dette området; når det kommer til ildsjelene?

En annen måte å skape forventning om mening og verdi på, når det gjelder samarbeidsprosjekter, mener en av rektorene kan knyttes til det å begynne i det små, med overkommelige ting som gir mestring og lyst til å prøve videre. Hun mener nemlig at svaret på spørsmålet vi stilte om hvorfor noen ikke samarbeider, er at det kan oppleves utrygt for dem: *«Vi må utvikle oss hele tida, på en slik måte at det ikke blir for vanskelig å henge med. At det ikke blir for store krav. For jeg tror at motstand veldig ofte handler om frykt og usikkerhet. Ledere må modellere, vise at det ikke er farlig om det går feil.»* Denne rektoren forteller at når de legger opp til workshops, sørger de for å ha mange ulike tema å velge mellom, nettopp fordi man vet det er store variasjoner når det gjelder interesser og forkunnskaper. *«Alle skal med»*- sier hun *«men de skal først og fremst med på de oppgavene der hvor de mener det er mest nyttig for seg selv å utvikle seg.»* Ved å se nytteverdien av dette og ikke minst mestre det, mener rektoren de også vil se nytteverdien av andre ting og også tørre å hive seg med på det.

Bandura (1997) knytter motivasjon for handling opp mot nettopp mestringstro, *self-efficacy*, og uttrykker at i det et menneske har forventning om å mestre en oppgave, er motivasjonen for å utføre oppgaven langt større enn om det ikke har forventninger om å lykkes. Å styrke mestringstroen hos medarbeidere, vil derfor være viktig. Dette mener han (ibid.) man særlig kan gjøre gjennom erfaring og modellering. Når man erfarer suksess på et område, vil det være større sannsynlighet for at vi senere forventer å kunne lykkes med å gjennomføre tilsvarende oppgaver. At man legger til rette for oppgaver som har et vanskelighetsnivå som

er mulig å gjennomføre, slik som lederen forsøker å gjøre gjennom å la medarbeiderne velge områder selv, for å skape disse mestringserfaringene er viktig. Å kunne forstå oppgavene gjennom modellering, det å se hvordan andre løser tilsvarende oppgaver, kan også være hensiktsmessig, sier Bandura (1997). Da vil man både kunne reflektere rundt og lære av det positive de andre gjør, og samtidig også kunne se hva som slår negativt ut og selv kunne justere dette. Spørsmålet vi stiller oss i denne sammenhengen er allikevel; har alle lærerne et bevisst forhold til hvilke områder som er «nyttige for dem å utvikle seg på», slik at de tør utfordre seg og skape mestring og dermed også senere mestringsforventninger? Samtaler man rundt dette i utviklings- eller medarbeidersamtaler for eksempel? Legges det en plan eller velger lærerne fra gang til gang og således også kan ta enkleste veg og stadig jobbe med det som er minste motstand veg? Får man med seg det en rektor kaller «den 12 læreren», den som alltid opptrer alene og ikke samarbeider med andre?

Dersom antakelsen til den overnevnte rektoren stemmer, om at det eksisterer frykt for å samarbeide om undervisning, er det også interessant å reflektere om hva årsaken kan være? Hva er det som gjør at lærere som står hele dagen i klasserommet foran klasse etter klasse, ikke vil eller tør vise seg i aksjon for andre lærere? At de som kunnskapsarbeidere, med lang utdanning i og fordypning i fagområdet sitt, ikke vil vise seg for kolleger i fagsituasjoner? Er dette utbredt? Hva betyr det? Har det med kulturen på skolen å gjøre? Med manglende forventningen fra kolleger og ledelse? Fra myndighetshold? Legger lærerutdanningen for lite til rette for det?

Skolelederne mener at det er et ønske i egen organisasjon om samarbeid og utvikling, og at man i relativt stor grad også opplever å drive samarbeid. Problemet mener flere av dem, er at strekket i laget er for stort, at systematikken rundt samarbeidet er for dårlig og at ikke alle er med. Flere opplever eksempelvis at det samarbeides godt på arbeidsrom og trinn, og at nyansatte melder om å bli inkludert i – og delt undervisningsopplegg med. Men at det er problematisk at ikke alle lærerne deler, eller blir delt med. En av rektorene sier at «*hvis 11 av 12 lærere samarbeider om undervisningsopplegg, er det ikke bra nok før den 12 også gjør det. Jeg tror nemlig ikke det er godt å være den 12. læreren som ikke er med.*» Rektoren ønsker således ikke samarbeid bare på grunn av mulighetene det gir for kunnskapsutvikling, men knytter det også til de ansattes ve og vel på jobb.

Bolman og Deal (2017) opererer med det de kaller et HR-perspektiv på organisasjoner. I følge dette perspektivet er det å kunne samarbeide med andre et sosialt behov hos mennesket og tilhørighetsfremmende; en viktig faktor for å føle seg som en del av den større sammenhengen og dermed også motiverende for å yte godt i organisasjonen. Bolman og Deal (ibid.) understreker viktigheten av sosial støtte, gruppetilhørighet, arbeidsklima for trivsel og innsats på jobb. Vår rektor synes således også å se samarbeid i lys av et omsorgsperspektiv; som et gode som får medlemmene i organisasjonen til å føle seg som en viktig del av et større hele; at det å kunne samarbeide med kollegiet som gruppe gir motivasjon.

På den annen side, skal en rektor ha som ambisjon at hele lærerstaben skal ha det samme syn på det å samarbeide? Opplever samarbeidet som nyttig hos alle? Lægdene (2000) tar dette opp i samvirkedimensjonen har vi sett. Vil det ikke alltid være lærere som er utpregede individualister på alle skoler? Vil det være mulig å tenke seg at rektor heller skal bruke energi på den dynamiske alliansen (Moos og Thomassen, 1997) ved å motivere de besindige til å være mer aktive i de kollektive prosessene sammen med ildsjelene? Restgruppen, og de som viser stor motvilje til å samarbeide, vil på denne måten kanskje «smuldre opp» på forskjellige vis, hvis den dynamiske alliansen blir sterk nok? Vil dette være en hensiktsmessig strategi for rektoren?

### ***Strukturer for å ivareta kunnskapsutviklingen gjennom samarbeid***

Vårt hovedfunn nummer 2 er at skolelederne anser det for nødvendig å designe rammer for kunnskapsutvikling og samarbeid, som fasiliterer, verner og ivaretar utviklingsarbeidet. De mener dette er viktig fordi de opplever at utviklingsoppgavene har en tendens til å tape i konkurranse mot presserende drifts- og rapporteringsoppgaver. For oss er det interessant at rektorene synes å skille så bastant mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver. Når rektorene snakker varmt om nasjonalt initierte utviklingsprosjekter, som gjøres skolebasert og fører til kunnskapsutvikling i personalet på områder som oppleves meningsfulle for medarbeiderne, opplever lederne allikevel at driftsoppgavene henger på siden? Vil ikke de skolebaserte utviklingsprosjektene også være anledninger til å nettopp argumentere driftsoppgaver og utviklingsoppgaver inn i en større helhet? Til å inkludere driftsoppgavene i utviklingsprosjektene, slik at man oppnår både større helhetsforståelse og eierskap?

Alle fire skolelederne legger vekt på at for at lærerne best skal kunne møtes og at utvikling og kunnskapsdeling skal skje, må det være strukturer eller rammer på plass som gjør dette mulig. De synes således å ønske å ramme utviklingsarbeidet inn; skape strukturer for det, som gjør at prosessene blir smidige, og som også kan begrunne kvalifisert at de ikke gjennomfører alle de føringene de opplever kommer ovenfra, hva rapportering eller satsninger angår.

Bolman og Deal (2017) omtaler dette som strukturelle rammer å forstå lederskap ut fra. Organisasjonen har noen mål den skal nå, og for å i størst mulig grad lykkes i å nå disse, ser lederen det som viktig å lage effektive strukturer eller prosedyrer for arbeidet.

Det er særlig følgende rammer eller strukturer våre skoleledere løfter fram som nyttige for å skape handlingsrom for kunnskapsutvikling gjennom mer samarbeid:

- Tid og rom for å møtes
- Involvering av medspillere
- Utformingen av bygget
- Verdier, utviklingsplan eller pedagogisk plattform
- Symboler
- Rektorskolen

For å forstå hvordan informantene betrakter disse rammene, skal vi i det som følger gå nærmere inn i hver enkelt struktur eller ramme.

### ***Tid***

Rektorene vi snakket med sier de er opptatt av at ansatte i organisasjonen skal få tid til å samarbeide og utvikle seg sammen. En av rektorene formulerer på følgende måte det flere av dem kommer inn på: *«Noen samarbeider veldig godt, planlegger, er med i hverandres timer, reflekterer. Andre ikke. Det er forskjeller der. Noen sier det har med tid å gjøre. Vi i ledergruppa kan legge til rette, lage strukturer slik at de ansatte har mulighet til å finne tid til samarbeid og utvikling. Det skal ikke være det det står på.»* Hun ønsker altså å ramme inn samarbeidet strukturelt, slik at det finnes tidspunkt hvor ansatte skal treffes for å arbeide sammen.



En annen rektor er inne på mye av det samme: «*Vi har lagd arenaer for samarbeid for en ting er jo å legge forholdene til rette for samarbeid og det er noe ledelsen kan gjøre og det har vi prøvd de siste årene å få til disse gode arenaene for samarbeid.*» Denne rektoren synes også å ha en strukturell tilnærming til samarbeid, og synes sammen med den andre rektoren å se seg selv som det vi har sett Bolman og Deal (2017) kaller sosial arkitekt for det arbeidet som skal skje. Hovedidéen synes å være at dersom man legger til rette for effektive strukturer, så vil prosessene mellom de ansatte gå smidig. Rektorene ønsker altså å legge til rette for det vi har sett Nonaka (1994) og Nonaka et.al (2000), (2003) kaller ba; tid og trygge rom der mennesker møtes og kunnskapsutvikling kan skje. Fungerer disse arenaene og møtepunktene som rektorene har designet? Er de energigivende utgangspunkter for kreative prosesser og nyskaping? Er medarbeiderne med i rammeleggingen? Har det hatt mulighet til medvirkning og involvering hva møtetidspunkter, mandat og agendaer angår? Hadde vi hatt lærere med i vår undersøkelse, ville det vært svært interessant å gå nærmere inn i deres opplevelser av involvering og forankring.

Rektorene våre understreker at de har fastsatte tider for ulike møte- og samarbeidsaktiviteter: fellesmøtene/plenumstid der hele personalet er samlet, tid til kontaktlærerersamarbeid, fagseksjonssamarbeid og teamsamarbeid. Samarbeidstida ligger fast på tider av arbeidsdagen hvor det ikke foregår undervisning, ofte ved slutten av arbeidsdagen. Rektorene skiller her mellom opplevd nyttige- og unyttige møter, og to av dem har også reflekter mye om å ikke ha møter for møtenes egen skyld. En av dem vil eliminere det hun kaller «sukk og stønnmøtene», og legge til rette for det hun omtaler som «møter med nytteverdi og mening», ofte knyttet til konkret arbeid mot klasserommet eller utviklingsplanen. Selv er hun også fornøyd med den endringen som er gjort. Vi er nysgjerrige på prosessen bak både elimineringen av det som ikke fungerte og den nye type møter. Hvordan lokaliserte hun at det ikke fungerte? Hvem var med i elimineringsprosessen? Og hvilke indikasjoner har hun på at dagens struktur fungerer bedre?

En annen rektor fjernet «fellestiden» som begrep, fordi vedkommende mener «*det det lærerne hatet mest*» og innført «*samarbeidstid i plenum, gyldene øyeblikk hvor lærerne er samla, hvor alle er samla, og hvor man kan drive kollektivt*». Interessant er det at ved å gi arenaen et nytt navn, mener rektoren den også har fått en ny mening.

Den østerrikske filosofen Wittgenstein (2010) er opptatt av hvordan språk og verden henger nært sammen, på den måten at språket setter grenser og rammer inn vår verden. Språk er

handling, sier Wittgenstein (ibid.) og betydning av det skapes gjennom måtene vi bruker det på. Dette legger også sosialkonstruktivistisk teori stor vekt på (Berger og Luckmann, 1967), og anser språk for å skape virkelighet. Når rektoren velger å bruke et nytt begrep på fellestid, og kaller det for samarbeidstid, skapes det da umiddelbart «gyldne øyeblikk» i lærergruppa? Vil et (for ham) mer meningsfullt navn på fellestiden medføre at tilslutningen og forpliktelsen fra lærerne blir større og prosessene som må til for å utvikle et lærende kollektivt fellesskap hvor samarbeid er i fokus, kan gå lettere? Eller er det hos rektor selv det oppleves å ha oppstått et annet handlingsrom gjennom en større mening? Vil et opplevd nytt handlingsrom hos rektoren uansett være en positiv faktor for et mer lærende fellesskap med fokus på samarbeid i lærergruppa? Dette gjennom de prosessene rektor velger å kjøre i en samarbeidstid i stedet for i en fellestid? Vi blir svært nysgjerrige på om lærerne har opplevd en tilsvarende endring som det rektor synes å ha gjort og om rektor har brukt anledningen et navnebytte gav til fulle, til å fylle tiden med ny mening?

En av rektorene viser spesifikt til én struktur, en møtetidsarena, som han mener ikke fungerer og det er en av fagseksjonene. Det finnes ikke noe ønske om å være leder i denne seksjonen, ingen søker stillingen, medlemmene er mye borte fra møtene, møtene kolliderer med møter i andre fagseksjoner og det skjer jevnt over lite innovativt her. Det er et lite givende ba, om vi bruker Nonaka (1994) og Nonaka et.al (2000), (2003) begrep på det; til tross for at strukturen finnes og tid er satt av, er det lite energi, lite deltakelse, lite kunnskapsutvikling.

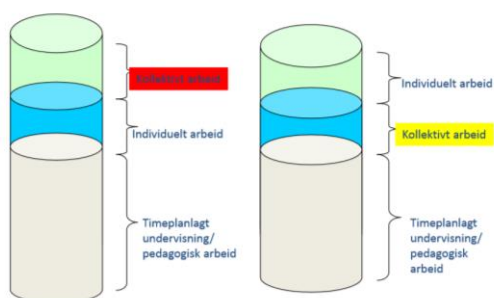
Vi har sett at Hernes (2016) ser mening og meningsfullhet som nøkkel til forpliktelse, og vi spør oss derfor hvorfor akkurat denne fagseksjonen oppleves så lite meningsfull for deltakerne å delta i? Hvorfor gir den ikke mening for dem? Kjenner medlemmene og seksjonslederen mandat og mål? Har de en visjon for arbeidet i seksjonen, og for den kunnskapsutviklingen som kan skje her? Vet de rett og slett ikke hva de skal gjøre? Rektoren selv begrunner situasjonen på følgende måte, når han reflekterer høyt om den: «*Jeg som rektor er for lite på her, jeg bestiller for lite, har for liten kontakt med seksjonslederne. Jeg er for utydelig, gir ingen oppdrag. Dette må vi se på nå.*» Han knytter således mangelen på engasjement til seg selv og egen ledelse, til sin egen rolle som sosial arkitekt. (Bolman og Deal, 2017.) Spørsmålet vi i etterkant har sett nytte av å kunne stille ham, er om han også vurderer andre faktorer som mulige? Har han gjort noen undersøkelser for å kartlegge situasjonen? Eksempelvis undersøkt faktorer knyttet til arbeidsmiljø? Har han drøftet situasjonen med andre i ledelsen eller tillitsvalgte, eller forsøkt å komme til bunns i problemet ved å drøfte det direkte med seksjonsleder og deltakerne selv?

Arbeidstidsavtalen, avtalen om arbeidstida, og bundentida blir av en rektor løftet fram som det største hinderet for samarbeid og utvikling. Han opplever en form for metthet eller trøtthet i personalet når det kommer til de fastlagte samarbeidspunktene; at lærerne finner daglig drift belastende og at de etter å ha stått en hel dag i driften, er slitne og ikke har motivasjonen på topp for å skulle samarbeide kreativt med hverandre: «*Det er noe med å rigge disse arenaene og motivasjonen og det er klart at å ha samarbeidstid om ettermiddagen... Burde det vært tidligere i uka, om morgenen? Stykket det opp, vet du hva, fra ti over åtte til fem på ni, tre kvarter fem dager i uka. Hadde ikke det vært fantastisk?! Vet du hvorfor det er umulig? Arbeidstidsavtalen. Budentiden blir sprengt. Arbeidstidsavtalen er et hinder for samarbeid, vil jeg påstå. Det heter seg at en rektor ikke skal røre den bundne tide, men det en rektor kan si er at det ligger i lærergjerningen anno 2018 å samarbeide.*» Rektoren opplever at det er for liten bunden tid og vanskelig å holde lærerne på jobb utover minste bundne tid, og at dette hindrer det samarbeidet man er avhengig av i dagens skole. Vil det være mulig å omdisponere tiden slik han skisserer det; prøve ut samarbeidstid på tidspunkt om dagen hvor lærerne ikke opplever å ha brukt seg selv opp i undervisningen? Dette innenfor bundentidens rammer.

Det er i denne sammenhengen interessant å se til Irgens (2009) som understreker til at det er viktig å være bevisst hvor man legger fokuset når det kommer til prioriteringer. Tradisjonelt mener han man har hatt en tendens i skolen til å prioritere timeplanfestet pedagogisk arbeid, etterfulgt av individuelt planarbeid og driftsoppgaver, før kollektivt arbeid, dersom tiden tillater det. Han mener en alternativ strategi kan være mer fruktbar; at kollektivt arbeid prioriteres før individuelt planarbeid, og at det også skjer under avtalt tilstedeværelse.

Figur 5. Rom for skoleutvikling

Hva kan vi gjøre for å skape rom for skoleutvikling?  
Det er en viktig, men utfordrende oppgave!



Figuren viser omprioriteringer av individuelt arbeid til kollektivt arbeid, som ifølge Irgens (2009) kan gi gunstige ringvirkninger for kunnskapsutvikling i skolen.

Vi har tidligere vært inne på også Irgens utviklingshjul for lærende skoler (2009), hvor han understreker at dersom en greier å tilrettelegge for at kollektiv utvikling er ivaretatt, vil også den individuelle utviklingen, de individuelle og- og de kollektive driftsoppgavene gå enklere, og man vil frigjøre tid både til kollektiv og individuell utvikling.

Hargreaves og Fullan (2012) har vi også sett er inne på noe av det samme; lærere som arbeider i profesjonelle kulturer preget av samarbeid, utfører arbeidet bedre enn lærerne som arbeider alene. Hvis rektoren prioriterer den kollektive utviklingen, og ønsker å prioritere den til tider hvor lærerne har mer å gi, selv om arbeidstidsavtalen setter begrensninger, vil det ifølge denne tanken, kunne gi avkastning i form av økt kvalitet på humankapitalen. (Irgens 2011.)

Hargreaves og Fullan (2012) sier at humankapitalen inngår som en av tre former for kapital, sammen med sosial kapital og beslutningskapital, i det de kaller *profesjonell kapital*. Denne profesjonelle kapitalen inngår som et viktig grunnlag hos lærere for at de skal klare å drive med effektiv undervisning. Da er det viktig å kunne skape profesjonelle læringsamfunn (PLS), ifølge de to skoleforskerne. Et slikt læringsamfunn er kjennetegnet av at utviklingsinitiativ settes i gang på grunnlag av vitenskapelige og statistiske data, ledet av erfaringsbaserte, kollektive vurderinger og utfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis (Hargreaves og Fullan 2012, s.128). Vi ser her at begrepet PLS i stor grad korresponderer med det vi tidligere har beskrevet som kjennetegn på lærende organisasjoner hos Senge (1991). Når han snakker om å sette seg mål og stadig evaluere disse ut fra relevant og riktig informasjon, likner det på PLS sier om utviklingsinitiativ på grunnlag av vitenskapelige data. Når Senge (ibid.) snakker om å kritisere sine mentale modeller og utvikle personlig kompetanse, korresponderer dette med det PLS sier om utfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis.

Robinson (2011) har også kommet fremt til noe av de samme resultatene. Hun presenterer fem dimensjoner som beskriver ledelsens mulige påvirkning på elevenes læringsutbytte: 1. Etablere mål og forventninger, 2. Strategisk ressursfordeling, 3. Sikre kvalitet i undervisningen, 4. Lede lærernes læring og utvikling, 5. Sikre orden og sikkerhet i omgivelsene. Av disse fem viser det seg at den aller største effekten ledere har på elevenes

læringsutbytte, er å lede lærernes læring og utvikling. Sagt på en annen måte; har man et prioritert fokus på å utvikle et lærende kollektivt felleskap, og et profesjonelt læringsnettverk (PLS), vil det skape ringvirkninger på lærernes individuelle prestasjoner ved at de driver med effektiv undervisning, noe som igjen gir seg utslag i elevenes læringsresultater. Av dette kan det se ut som om at hvis skoleledere ønsker at elevene skal øke sitt læringsutbytte, samt at lærerne skal bli mer profesjonelle og drive kunnskapsutvikling gjennom å arbeide tettere sammen, kan det være hensiktsmessig å sette utviklingsarbeidet blant personalet høyere på prioriteringslisten, blant annet slik rektoren drømmer om, ved å legge samarbeidstid til tidspunkt på dagen hvor man er opplagt i større grad enn om ettermiddagen. Det å være en lærende organisasjon, og et profesjonelt læringsnettverk, ser vi altså kan gi en dominoeffekt: ved at ledelsen prioriterer kollektive prosesser for skoleutvikling, høynes den individuelle profesjonelle kapitalen hos lærerne, som igjen kan drive med mer effektiv undervisning, noe som til syvende og sist antas å gi større læringsutbytte hos elevene.

### ***Medspillere***

En av rektorene forteller at da hun tilrådte som leder, satte hun sammen en arbeidsmiljøgruppe som skulle jobbe fram skolens utviklingsplan, med de prioriteringene skolen skulle gjøre for de kommende årene. Denne gruppa er bredt sammensatt, og består av avdelingsledere, lærere, verneombud og tillitsvalgte. Lederen uttrykker at denne gruppa er viktig fordi den kobles på avgjørelser og hjelper skolens ledelse med å «*tenke hva som er viktig. Da er det de som har vært med å gjort valga, (...) og hva de tenker er viktig og at de er med om hva som rører seg i organisasjonen.*» Hvem som er med i gruppa skifter og også ledelsen av den går på omgang. Dette betyr at mange ansatte vil ha reell påvirkning gjennom aktiv deltakelse. En annen rektor er inne på noe av det samme når han forteller om hvilken ressurs de tillitsvalgte har blir for ham, når det kommer til å ramme i mening og forpliktelse. Han sier de tillitsvalgte «*driver skolen framover sammen med rektor*» og peker på verdien av å samarbeide med dem om hva som rører seg på skolen, hva som er de viktige målene framover og måter å arbeide med dette på. Ved å spille de tillitsvalgte inn på denne måten, mener han forankringen av prosesser blir god og at dette også virker positivt på arbeidsmiljøet.

Hernes (2016) snakker om viktigheten av tilslutning og forpliktelse, og her ser vi rektorene ta dette på alvor ved å sette sammen en arbeidsmiljøgruppe som er bredt sammensatt, som skal

arbeide fram strukturer for samhandling og meningsskapning eller å jobbe sammen med tillitsvalgte om prioriteringer om metoder. I HR-rammen til Bolman og Deal (2017) legges det vekt på at medarbeiderne får en følelse av å være en del av den store sammenhengen, og gruppetilhørighet er en viktig faktor for motivasjon. Ved å danne en slik gruppe, eller bevisst la de ansattes representanter delta i organiseringen, legger rektorene til rette for den store sammenhengen, og fremtrer mer som en leder som opererer innenfor en kulturell kontekst, enn en sjef som bruker sin styringsrett og vedtar hvilke områder man skal utvikle seg på under hvilke strukturer og rammer.

Rektorene drar også fram ledergruppa som viktig, både for skolens utvikling, prosesser, forankring og for rektor som rådgivere. En av rektorene sier: *«Vi snakker åpent og fordomsfritt, er ærlige, tør si hverandre imot, diskuterer grundig. Jeg tar ingen beslutninger uten at jeg snakker med dem, og så blir vi enige, og da er det jeg som rektor som står for avgjørelsen. Lederteam er en enorm kapasitet for skolen; deler av jobben deres er å gjøre meg god for skolen trenger en god rektor. Det gjør min arbeidshverdag spennende også.»* Rektoren ønsker tydelig en ledergruppe som bidrar i organiseringen og som har påvirkningsmyndighet når det kommer til avgjørelser. Han inspireres av gode diskusjonspartnere, men det er samtidig helt tydelig hvem som bestemmer, og hvem som skal spilles god. Rektoren snakker på den ene siden varmt om medvirkning i prosesser og verdien av å ha noen likeverdige å spille ball med, og synes på den andre siden å holde hardt på sentralisering av beslutningsmyndigheten hos seg selv, slik at avdelingslederne står igjen med å implementere hans beslutninger hos medlemmene. Kanskje kan det være riktig å si at han synes å stå med ett av beina i prosessfilosofien og adhokratimodellen som vi har sett Mintzberg snakke om, mens det andre beinet er plassert i det mer tradisjonelle maskinbyråkratiet der ledelsen er sentral og linjene klare?

### **Bygg**

Flere rektorer peker på byggets fysiske utforming som strukturer som fasiliterer eller begrenser samarbeid. En av rektorene har vært med i utformingen av nytt skolebygg, og viser til at de der har fått igjennom å bygge modelleringsrom for undervisning. Denne rektoren er overrasket over at enkelte lærere opplever det vanskelig å stå foran kolleger å snakke om det de får til, eller å ha andre kolleger med i egen undervisning. Det ønsker rektoren å gjøre tryggere gjennom å legge til rette for strukturer eller rammer hvor man øver på det: *«Jeg*

*ønsker at det skal bli trygt, det må bli ok, det må bli spennende; - ikke være noen tvang, men vi må venne oss til å tørre å ha undervisning når andre ser på. Vi har mye å lære å hverandre, og vi må få se det i praksis. Vi må tørre å åpne opp mer.»* Vi er her tilbake i Nonaka et.al (2000) sin kunnskapsspiral og hos Argyris og Schöns (1978) læringsteori. Gjennom å se andre i aksjon i modelleringsrommene, kan man både få del i deres tause kunnskap, diskutere og eksternalisere den, kombinere den med kunnskap man allerede besitter og etter hvert la den inngå i ens egen tause kunnskapsbase. Ved å kunne reflektere høyt om det man ser, i og om handling, vil man også kunne få en utfyllende kunnskap på et enda høyere nivå. Den aktuelle rektoren sier også at skolen planlegger å spille inn lærerutdanningen i fylket, for å få denne til å vise fram nye metoder de forsker fram: *«vis oss det da- dere som sier dere kan det»*. Ved å konstruere modelleringsrom, designer skolen noen strukturelle rammer, som gjør det mulig å samle lærere for å studere hva andre gjør, hvilke metoder de bruker, hvilke verktøy de prøver ut og reflektere rundt dette.

En annen rektor ser at små klasserom med vegger kan legge begrensinger på samarbeid når det gjelder hvordan det tenkes om grupper, gruppestørrelse og å kunne sette sammen både elever og lærere i ulike og fleksible samarbeidskonstellasjoner. Denne rektoren er leder for en skole som i utgangspunktet ble bygd med åpen løsning, men hvor lærere, skoleledelse og foreldre ønsket at det skulle settes opp vegger som skjermet de ulike gruppene og undervisningen. Man opplevde både auditiv og visuell støy, og at det var vanskelig for lærerne å undervise uten å forstyrre andre og selv bli forstyrret. Nå kan det imidlertid synes som om rektoren ser veggene som et hinder for nettopp samarbeid og kunnskapsdeling i kollegiet.

Hernes (2016) kaller bygg- og romløsninger for materialitet som meningsskapning. I dette ligger at bygget og løsningene det har legger føringer for hvordan vi finner sammen og skaper mening sammen. Mens en rektor opplever å være heldig som har vært med å utforme et nytt bygg, hvor strukturene legger hensiktsmessige føringer for det arbeidet skolen vil drive, fordi hun kom tidlig inn i prosessen og kunne påvirke den i den retningen hun ønsket, opplever en annen rektor opplever at materialiteten begrenser mulighetene til at kolleger kan komme sammen og oppleve det Nonaka et.al (2000) omtaler som energigivende ba

### ***Verdier, plattform og plandokumenter***

Flere av rektorene viser til kommunens- og skolens verdier, og til skolens pedagogiske plattformer som strukturer eller rammer som både hjelper dem til å ta avgjørelser og prioritere utviklingsarbeid. En rektor sier: *«Se på verdiene; se på visjonen- hva står øverst? Da vet du hva du skal gjøre. Det blir en form for ideologi som føres nedover; helt til elevene som også stiller seg disse spørsmålene.»* Han bruker verdiene til å styre etter og ta avgjørelse ut fra. En annen uttrykker at utviklingsplanen er en stor hjelp til prioritering når det kommer nye driftskrav ovenfra. Hvis de nye fordringene ikke stemmer med skolens plan for perioden, er det mye lettere for rektoren å utsette eller nedprioritere kravene, og å argumentere med at dette er ikke ting skolen har prioritert i kommende periode: *«Det er utrolig mye som skal inn i skolen, og begrenset hvor mange ting det er mulig å satse på samtidig. Når det kommer nye bestillinger spør vi: har dette noe med satsningsområdene våre å gjøre og kommer det elevene til gode? Vi har sagt nei til noen ting. (...) Jeg har vært knallhard og sagt at dette kommer vi ikke til å satse på akkurat nå, for det passer ikke med det vi holder på med nå.»* Rektoren opplever altså at en bevisst plan for utvikling kan hjelpe til å ramme inn det arbeidet skolen har valgt å satse på. Hernes (2016) mener plattformer, verdier og visjoner også er en form for materialitet som hjelper til å ramme inn handling og meningsskaping. Gjennom å kollektivt utforme verdibaserte utviklingsplaner, som er forankret i kollegiet, har rektoren skapt et handlingsrom for å verne kunnskapsutviklingen som foregår i organisasjonen; skjerme den for nye oppgaver utenfra, som ikke korresponderer med den.

En rektor sier videre at: *«Vi jobber også mye med visjonene lederne har for sine avdelinger; hva ønsker man å oppnå, hvordan skal man oppnå det, at ikke bare man blir målt på driftsbiten».* Hun ser således ut til å mene at å skape planer og visjoner for de ulike avdelingene hva utvikling angår, hjelper til å framheve nettopp viktigheten av kunnskapsutvikling. Rektoren synes således å bruke de målingene hun allerede har uttrykt at er vel mange av på driftsområdet til sin egen fordel på utviklingsområdet: gjennom å også konkretisere utviklingen og måle denne, blir det mulig å tydeliggjøre hva man bruker tid på og hvorfor. Og dermed også å legitimere utviklingsarbeidet og ta ned en og en ball av gangen. Nonaka et.al. (2000) peker på viktigheten av å ha kunnskapsvisjoner som et utgangspunkt for å drive gode utviklingsprosesser. Å ha en visjon gir nemlig retning for måten man utvikler og



deler kunnskap på, og for hvilke arenaer eller rammer man legger for de ulike prosessene, og også hvilke typer *ba* man tilrettelegger for. Interessant er det også at Nonaka et.al. (2000) mener slike typer visjoner hjelper til å involvere og forplikte medlemmene i organisasjonen i de ulike prosessene. Når skolens verdier eller plattform gir mening for dem, innarbeides de og blir del av de ansattes mentale modeller, kognitive skjema eller tause kunnskap, som igjen strukturerer atferd, som hos rektoren som viser læreren verdiene og læreren selv integrerer disse i praksis.

En rektor sier hun ikke har en strategi eller pedagogisk plattform å støtte seg på: «*Ellers har vi ikke jobbet frem noen tydelig visjon da, det er kanskje noe vi burde ha gjort.*» Denne rektoren er også den som tydeligst uttrykker at det kan være krevende å oppfylle alle fordringene utenfra: «*Den kenguru-skolen kan man jo kjenne litt på noen ganger, og det synes jeg er litt vanskelig å manøvrere i, (...) Jeg skulle ønske, ja men la oss være i fred nå da. Bare få lov til å foredle dette. Sånn sett handler jo alt om elevenes læring, men det blir for mange avstikkere. Det synes jeg er krevende å stå i noen ganger.*» Rektoren har ingen visjon å styre etter, og opplever at det er vanskelig å navigere i alle kravene som kommer til skolen.

Hvis denne rektoren hadde hatt en kollektivt utarbeidet og godt forankret visjon for skolen, og brukt og støttet seg på den, ville hun da ha opplevd det hun kaller «kenguruskole» i samme grad? Senge (1991) trekker frem et sett med viktige tiltak for at man skal kunne skape en lærende organisasjon, og ett av dem er at man på gruppenivå må utvikle evnen til å sette felles visjoner. Slike felles visjon kan hjelpe felleskapet til å finne mening med den kollektive innsatsen (Sivesind et.al 2006), noe som igjen korresponderer med det Hernes (2016) sier om å være kollektivt meningsskapende. Når man finner mening, vil det da også bli lettere å arbeide frem en retning og visjon? Og vil dette igjen bidra til, når man står ovenfor press utenfra, om forskjellige prosjekter og prosesser og «*for mange avstikkere*», at man lettere vil klare å holde blikket fast på det viktigste som er «*elevenes læring*»? Vi kan igjen se til den antatte dominoeffekten av å være en lærende organisasjon og et profesjonelt læringssamfunn; Ved å prioritere ledelse av læreres læring og utvikling, vil man ifølge Robinson (2011) øke den kollektive kvaliteten, noe som igjen styrker den individuelle profesjonelle kapitalen og til syvende og sist øke læringseffekten hos elevene. Kanskje det er her rektoren kunne ha startet; å utvikle en felles visjon for skolen, og dermed lettere navigere som leder i en mer stabil skole?

## **Symboler**

En rektor refererer til en leder som jobbet på skolen en tid før hun ble leder: *«På XX- tallet jobbet det en rektor her, XY, og han hadde store pedagogiske visjoner om hvordan han ville ha det. Og det klarte han å få til på en helt fantastisk måte. Han kunne solgt sand i Sahara tror jeg, veldig karismatisk fyr. Så det ble satt utrolig mye kultur her da.»* Denne rektoren, symbolrektoren, framstår ut fra Bolman og Deals (2017) symbolperspektiv, som en heltefigur, som i seg selv rommer mye av organisasjonens identitet, narrativ og som i etterkant har i blitt en helteskikkelse.

En annen rektor viser til fellessamlingene han rigger både for elever, lærere og foreldre som symbolske handlinger som er viktig for kunnskapsutviklingen og identiteten ved skolen: *«I talene mine, sier jeg omtrent det samme i hver tale, det er samme tema i alle fall, men det handler om å være trygg, trives, ha mangfold... Og jeg sier det på foreldremøtene.. Det er så viktig for meg å si det, i stedet for å snakke om de siste læreplanene. Da har jeg 500 foreldre her, for meg er det enormt... symbolledelse er jeg opptatt av. Da driver jeg symbolledelse. Men de viktigste er det som sitter på første rad, lærerne. Ikke sant? Og sier akkurat det samme på juleavslutningene til elevene og lærerne, og jeg gjør det tre fire ganger i året, og av og til på fellestid også. Det er det som er budskapet mitt og jeg gnir det inn år etter år etter år, og jeg kommer ikke til å skifte tema. Nå er det nytt kick-off mandag etter disse feriene, med alle elevene, et kvarters tid. Etter påske skal jeg snakke om det samme. For det som rektor snakker om over tid det begynner lærerne å snakke om også, og det der; ta sjansen, vær kreativ, det er lov å gjøre fei, det lærer vi av!»* Gjennom å både rigge faste arenaer hvor man kommer sammen, og å gjenta det samme budskapet, mener rektoren han bygger identitet og lanserer et budskap som understøtter utviklingsarbeidet ved skolen. Denne rektoren, som også eksplisitt uttrykker at han er opptatt av symbolledelse, handler visjonært og inspirerer, som Hernes (2016) uttrykker det, til meningsskaping gjennom symboler. Etter hver ferie samles elever, lærere og skoleledelse til en fellessamling i skolens fellesarealer og dette blir seremonier som gir identitet til elever og lærere ved skolen; en vi-følelse og et narrativ hvor verdiene repeteres, repeteres og repeteres igjen.

## ***Rektorskolen***

En av rektorene våre opplever endring i skolelederrollen: *«skoleledelse har endret seg veldig i løpet av de siste åra. Fra å være driftsbasert og holde hjula i gang og sørge for at alle får timeplanene sine og at alt er på stell, til det mer pedagogiske.»* Hun forteller også at *«hele ledergruppa har rektorskoleutdanning eller tilsvarende og det tror jeg det gjør noe med hele ledergruppa. Og det gjør noe med drift i forhold til utvikling, det å være bevisst på det.»* Hun opplever altså at skoleledere i dag legger mer vekt på det utviklingsmessige enn tilfellet har vært tidligere, hvor fokus har ligget på det rent driftsmessige, og at dette kan tilskrives effekten av skolelederutdanningen som tilbys i fylket.

En annen rektor forteller at: *«Jeg gikk rett på rektorskolen og har også begynt på masterløpet, og det er fordi jeg gjennom har sett at mye av det jeg har gjort som har funka, og at det er noe av det jeg har gjort som ikke har funka og som jeg ikke er fornøyd med. Jeg vet ikke helt hvorfor? Så jeg vil studere for å få de rette rammene og teorien og ordene på det jeg driver med som leder.»* Rektoren opplever altså behov for å ramme inn og forstå egen ledelse, på en måte som rektorskolen tillater. Å ha en referanseramme som ledere, mener disse rektorene har betydning for de valgene de tar som ledere.

Vi har tidligere sett at den norske skolen for noen tiår tilbake, gjorde det særdeles svakt på internasjonale undersøkelser om det faglige nivået på elevene når man sammenliknet seg med andre land det var naturlig å sammenlikne seg med. Dette kunne ikke myndighetene leve med, og vi så en dreining fra at skolen gikk fra målstyring over til mer resultatstyring. (Helle 2006.) Det ble samtidig iverksatt videreutdanningsreformer for både skoleledere og lærere, og den såkalte Kompetanse for kvalitet – reformen lever fortsatt i beste velgående. (Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012). Dette er et spleiselag mellom nasjonale og lokale myndigheter, hvor man har som mål å øke skolelederes og læreres kompetanse gjennom videreutdanning. Det endelige målet er at elevenes læringsutbytte og resultater skal økes, og at Norge som kunnskapsnasjon igjen skal hevde seg på internasjonale undersøkelser.

Når så to av skolelederne vi intervjuet har gått det som kalles rektorskolen, og begge drar fram dette som noe som styrker bevisstheten om prioriteringer vedrørende drift og utvikling, og gir større forståelse for egen rolle, kan vi håpe at videreutdanning av skoleledere- og personell har begynt å gi ønskede resultater.

### ***Kulturen - ramme for kunnskapsutvikling***

Formålet med oppgaven vår er å få innsikt i hvordan skoleledere arbeider for å gjøre skolen anno 2018 til en lærende organisasjon og hvordan de navigerer i det de uttrykker som et spenn mellom drift og utvikling. At skolekulturen gis en avgjørende rolle for kunnskapsutvikling som ledd i å være en lærende organisasjon, er vårt hovedfunn nummer tre. I samtalen vi har hatt med fire skoleledere, kommer de alle inn på betydningen skolekulturen og ulike aspekter ved denne. Når vi nå skal gå nærmere inn på kulturbegrepet og hvordan rektorene forstår sin egen organisasjonskultur, kan det være nyttig for oss å se at begrepet både har en praktisk og en mer abstrakt side. (cf. Bang, 2011.) Kultur kan forstås både som praksis (herunder delingskultur/kultur for læring) og som noe som «sitter i veggene», så som grunnleggende verdier og holdninger, virkelighetsoppfatninger og antakelser.

### ***Kultur for samarbeid***

Schein (1992) ser på kulturdannelse som en innenfra-og- ut-prosess, hvor de dypere ubevisste antagelser, verdier og normer kommer til overflaten og til syne gjennom artefaktene, kulturuttrykkene, praksis. Så når en rektor uttrykker at en skole «*ubevisst har opparbeidet seg en kultur*» kan det være et eksempel på nettopp dette. Den synlige kulturen, kulturuttrykket – samarbeidende praksis, og de grunnleggende verdiene som ligger til grunn, kulturinnholdet – det som sitter i veggene, ser vi her samsvarer. Bang (2011) sier dette kan være trygghetsskapende og gi en følelse av forutsigbarhet for medlemmene i organisasjonen. Rektoren sier også at «*Hvis man ikke ønsker samarbeid, er ikke dette skolen for deg*». Denne delen av kulturen holdes altså varm og innrammes ved at det framheves i stillingsutlysninger og jobbintervjuer, at dette er et sted hvor bundentida er utviklet og hvor det fordres at man ønsker å samarbeide med kolleger. Kulturen overføres til nye medarbeidere.

En annen rektor er også opptatt av en kultur for samarbeid og at dette er satt i system. Da står man sterkere når det røyner på. «*Etter min mening står man jo sterkere med en sånt samarbeidssystem da. Man står bedre rusta når disse kastevindene kommer for da er man ikke alene ikke sant. Du er ikke alene om å lage dette opplegget, du er ikke alene om å*

*vurdere og å lage de vurderingskriteriene. Du er ikke alene om å ha denne flokken ikke sant. Du er sammen med en. Det gjør jo forhåpentligvis at det letter litt da, at man har et samarbeidssystem enn at man står der alene da. Det tror jeg.»* Denne rektoren mener at kulturen for samarbeid bidrar til at medarbeiderne står rustet for hardere tider. Lægdene (2000) snakker her om en samvirkedimensjon. Når man har en opplevelse av at man står sterkere sammen og at det gir en merverdi, vil det være en viktig betingelse for at kollektiv læring og utvikling kan skje. HR-rammen til Bolman og Deal (2017) framhever også styrken en organisasjon får av gruppetilhørighet og sosial støtte, gjennom å ha et forhold til organisasjonens narrativ. Når rektoren nevner det systemiske, «*her på skolen skal vi samarbeide*» og kaller skolen «*et samarbeidssystem*» kan den strukturelle rammen (ibid.) hjelpe oss å se på lederen som sosial arkitekt og tilrettelegger for å nå målene.

### ***Den mellommenneskelige kulturen – arbeidsmiljøet.***

Rektorene beskriver det de opplever som et godt arbeidsmiljø blant de ansatte og at det er viktig at det er slik. En sier at det er: «*viktig at vi er stolte av hverandre, at vi hjelper hverandre, vi er glade i hverandre*». Og de nyansatte skryter av «*all støtte de får, at det er en veldig åpenhet og raushet...*». En annen sier at det hos oss er «*et godt sted å være – folk blir tatt vare på*». En tredje er opptatt av flytsonen og at oppgavene ikke skal være for utfordrende eller for kjedelig, men «*skal være godt å komme på jobb*». Lederne bruker således ord knyttet til kjærlighet og omsorg når de beskriver egen organisasjon; «glad i», «hjelpe», «støtte», «ta vare på».

Ut fra dette kan det se ut til at rektorene er opptatt av arbeidsmiljøet på skolen og har et genuint ønske om at de ansatte skal oppleve støtte, omsorg, raushet og mening i sitt kollegium. Rektorene uttrykker glede og stolthet over det de ser på som et godt arbeidsmiljø og mellommenneskelig kultur på skolen. Er dette et syn som også de ansatte deler? Vil de også ha beskrevet at de opplever et arbeidsmiljø som korresponderer med det rektorene forteller om? For oss hadde det vært interessant å sammenlikne slike svar fra kollegiet med ledelsens svar, samt å få tilgang til arbeidsmiljøundersøkelsene ved de respektive skolene.

Flere av teoriene vi gått inn i tidligere, viser at det er et viktig premiss å ha et fundament av åpenhet og vennlighet når man skal skape grobunn for et profesjonelt lærende felleskap. Alvesson (2002) knytter eksempelvis kultur til det som er mellom hodene til de ansatte; et

arbeidsmiljøklima tenker vi i så måte befinner seg nettopp der, og vi tolker det som at et vennlig klima = vennlig kultur. Lægdene (2000) tar også opp dette i det han omtaler som en sikkerhetsdimensjon. Han spør om skolens miljø er preget av trygghet, aksept og respekt? Har man en følelse av å bli ivaretatt? Alle disse momentene er med på å påvirke mulighetene for at en lærende kultur er tilstede. Schein (1992) legger også vekt på normer for åpenhet, vennskap og kjærlighet for at det sosiale samspillet skal fungere. Vi har sett at skolen preges av stor grad av kompleksitet, og her kan kulturen være med på å bidra til å gi lærerne en følelse av stabilitet, struktur og trygghet. Med det som forutsetning at kulturen er preget av vennlighet, raushet og tillit.

### ***Kulturen i møtet mellom tradisjonen og det som vokser fram***

Spennet mellom det tradisjonen og det nye som kommer til er flere av skolelederne opptatt av. En av rektorene sier: *«Det som ofte er noe konfliktfylt i norsk skole; stabiliteten vs. det fremtidsrettede initiativet. Det spennet der og egentlig så finnes det mye bra innenfor det tradisjonelle også ikke sant. Det er fortida ikke sant med god forutsigbarhet og struktur som vi må holde på. Skoler som bare kaster alt det gamle på båten, det funker ikke det heller. Men samtidig skal vi ville endre og være dynamiske, og så finnes det mennesker i de to leirene og. At man er glad for at man har hverandre og at man har folk som er fremtidsrettede, men også folk som er tradisjonelle og det tror jeg er veldig viktig. At det er en balanse der da. Hvis det blir det tradisjonelle som overtar, så kan det bli litt tungt og tregt etter hvert. Da følger man ikke med utviklingen som skjer der ute og blir det for mye fremtidsrettet så blir det for uoversiktlig og for lite stabilt»*. Rektoren snakker her om grupperinger i to leire: de som representerer det fremtidsrettede og de som legger vekt på det tradisjonelle. Vi kan tolke dette som to kulturer, eller subkulturer, som eksisterer side om side. Her er det nyttig å se til Martin (1992) som snakker om et differensieringsperspektiv, hvor det motsetningsfylte og inkonsistente ved kulturen vektlegges. Rektoren fremstår som en brobygger mellom to grupperinger, eller motsetninger, når hun legger vekt på at *«man er glad man har hverandre»* og *«balansen»* mellom de to blir viktig. Hun sier også at *«når du jobber hardt med utviklingstid, så opplever jeg at spennet i lærerflokket blir enda større. (...) jeg veldig bevisst på at utviklingsarbeidet vi driver med, det skal jo være meningsfullt. Det skal gi en merverdi for alle»*. Hun synes altså å ønske å gjøre motsetningene innad i organisasjonen så konstruktiv som mulig, slik Martin (1992) beskriver i differensieringsperspektivet.

Rektoren sier lite om hvilke av de to grupperingene som er størst eller sterkest og påvirker kulturen mest, men Lægdene (2000) understreker ved hjelp av det han kaller endringsdimensjonen, at hvis man skal få til lærende utviklingsprosesser vil det være viktig å avdekke slike motstridende mønstre i skolens kultur.

En annen rektor snakker om spennet mellom tradisjon og det nye som å ha en kultur der man er i diskursen mellom tradisjonen og det nye som vokser fram. Og han mener dette er et sted det er lurt å være. At man verken skal tviholde på det tradisjonelle eller automatisk skal hoppe på alt det nye som hele tiden vokser fram, men tørre å være i skjæringspunktet mellom de to. Lederen mener det å stå i slike diskurser skaper noe nytt, noe som bringer skolen videre: *«Men det som er viktig for meg er punkt 1, at tradisjonen møter det nye i en diskurs. Det må man tåle. Og det må jeg rigge, ikke sant, for nettopp gjennom diskursen så framtinges det noe nytt, det blir et ektefødt barn av alle diskurser. Som kanskje ligner mest på faren. Eller mora. Men det er et barn, et nytt produkt. Og det er jeg opptatt av»*. Vi ser her at rektoren åpner opp for at endring og stabilisering foregår på en og samme tid, og at vi kan knytte det til både det Chia og Holth (2009) og det Hernes (2016) sier er å ha et prosessperspektiv på organisasjonen og kulturen. I en slik kultur, er organisering ikke å legge detaljerte planer man skal følge slavisk, men å ta høyde for at de prosessene som pågår kan skape resultater man ikke helt kan kjenne på forhånd.

Felles for de fleste teoretikere innenfor organisasjonsutviklingsfeltet er synet på at endring av kultur tar lang tid. Dette sier også noen av våre rektorer, når de skal fortelle om spennet mellom tradisjon - «kulturen som sitter i veggene» og det nye som vokser frem. *«Skolen er ikke til å kjenne igjen fra 10 år tilbake. Samtidig har det ikke vært en radikal endring over natta, men gått smygende»*, sier en. Denne rektoren forteller at da vedkommende ble ansatt i stillingen, la vedkommende en type 5-årsplan for seg selv, der fokuset var å gå fra en kultur hvor den privatpraktiserende læreren hadde stort spillerom, til en mer kollektiv, samarbeidende og transparent kultur. Han ser resultater av dette nå, men understreker at det ikke har skjedd endringer over natta.

En annen rektor forteller om hvordan man har gått sakte frem for å implementere nye arbeidsmåter, eller artefakter/kulturuttrykk, på skolen: *«Vi har tatt sånne steg da. Ett steg om gangen og nå i år var det første gang vi var så tydelige at vi lagde slags modeller på det og at vi var tydelige på forventningen»*. Dette kan vi forstå som at rektoren ønsker å være med på å bygge en lærende skolekultur, men at man er bevisst på å gå sakte frem og ta de små skrittene

sammen. Ved å lage modeller vil også det komme tydeligere frem hva slags normer og verdier, eller kulturinnhold, som man bygger kulturuttrykkene på. Bang (2011) er opptatt av gjensidigheten mellom kulturinnholdet og kulturuttrykk. Når disse samsvarer, kan det være med på å skape trygghet og forutsigbarhet for lærerne. Dette vektlegger også Lægdene (2000) når han snakker om kulturen som et «sosialt lim». Innledningsvis beskrev vi skolen som en komplisert organisasjon, og Lægdene (ibid) fremhever hvor viktig det blir å møte og agere i denne kompleksiteten med en kultur preget av verdiene trygghet og forutsigbarhet. Men kan det også bli for trygt? Hvis vi skal ta på alvor at det å være lærende nettopp er å legge til rette for at det nye skal vokse frem, vil man ikke da også måtte tåle å være i et kreativt kaos? (Oddane, 2017.) Det nye vi ikke kjenner eller kan kontrollere til fulle, kan frembringe ubehag i oss mennesker og det er et av dilemmaene mellom å ha en kultur preget av harmoni og konsensus, versus en kultur preget av meningsbrytninger. Martin (2002) vektlegger jo nettopp det det tvetydige og ustabile som noe kreativt i kulturen.

Kanskje kan man tenke seg at skolen, på grunn av sin egenart som både samfunnsinstitusjon oppdragende læringsorganisasjon, naturlig vil finne seg i dette spennet av tvetydigheter og operere innenfor det ustabile og hvor endring alltid vil finne sted fordi samfunnet endrer seg?

### ***En kollektiv og demokratisk kultur***

Vi har tidligere sett på betydningen av at skolen er kollektivt orientert, og av å utvikle et profesjonelt lærende felleskap med fokus på kritisk refleksjon. Det er en viktig forutsetning for å utvikle en lærende organisasjon, at medlemmene er opptatt av å kritisere sine mentale modeller og å sammen skape en felles visjon. Senge (1991) sier at visjoner blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre, noe som krever en åpen og støttende kultur.

Vi mener å se en sammenheng mellom begrepene kollektiv kultur og demokratisk kultur, og flere ledere er opptatt av at det nettopp skal være en demokratisk kultur – at alles stemmer må bli hørt. En sier eksempelvis at *«Det må være demokratisk. Ikke plenumsdiskusjoner. For du kan tenke deg hvilke 4-5 lærere som rekker opp hånda mest, ikke bare hvilke lærere men også rekkefølgen. Nei, det må være demokratisk og alles stemmer må bli hørt. Alle lærere må bli hørt, og IGP- metoden har vi brukt en del, som vi har modellert og lærerne bruker i klassene. Individuelt- gruppe-plenum, det er ett eksempel. (...) Kollektivet trenger ikke være*



*beslutningsdyktig men gi noen føringer som kan gå inn til ledelse eller plangruppe hvor det fattes en beslutning.»* Det blir sett på som avgjørende at alle skal få mulighet til å delta og komme til orde, og at leder må legge rammer og strukturer som muliggjør dette.

En leder fortalte om hvordan det ble tatt for raske beslutninger i starten som rektor uten å forankre det i lærergruppa, og da startet det «å ulme» blant de ansatte. Skolelederen rykket tilbake til start, koblet på de tillitsvalgte, diskuterte farbare veier videre med dem, og kom med innrømmelser ovenfor de ansatte, samtidig som han var klar på hva som kreves fremover av alle. Han kaller dette «*et musikalsk trekk*», og beskriver at bredere involvering av de tillitsvalgte hadde mye å si for arbeidsmiljøet; at det ble «*et helt annet klima*» ved å gjøre dette. Vi har sett at et viktig trekk ved kunnskapsorganisasjoner er høy grad av autonomi hos medarbeiderne krav til desentraliserte beslutninger. Irgens (2011) uttrykker at «*Kunnskapsarbeidere foretrekker at beslutninger blir tatt desentralisert av den enkelte og gruppen og ikke sentralisert et sted langt opp i ledelsen.*» (ibid., s 14.) Når rektoren beskriver at å innrømme feil og oppdager et helt annet klima, tolker vi dette som at han tar på alvor og ser betydningen og konsekvensen av en demokratisk kultur av åpenhet og tillit som vi har påpekt tidligere; at han nå vil designe prosesser som i større grad rommer involvering.

En annen rektor er også opptatt av dette og sier: «*Vi er opptatt av at det ikke skal være sånn at det er ledelsen som bestemmer kultur og det er ledelsen som bestemmer. Men at alle har et ansvar for å være med å bygge en kultur her på skolen da, og i medarbeiderskap så ligger det en sånn likeverdighet. Vi er ganske gode på det i Norge. Det er noen av oss som har fått et kapteins bind da, men...*». Han understreker betydningen av medeierskap og involvering, og en relativ flat struktur. En annen er inne på mye av det samme: «*Og i det du trekker inn lærere i sånn type utviklingsarbeid, sånn litt tyngre da, så opplever jeg det er mye større legitimitet i et helt personale, ikke sant, fordi det er ikke rektor nødvendigvis som sier at dette må vi gjøre noe med, men kommer heller litt innfra og sine egne fotfolk*». Begge rektorene opplever altså at det er viktig at prosesser forankres hos lærerne selv.

Det rektorene forteller her er mulig å forstå i lys av det Mintzbergs (1993) omtaler som adhokratiet som organisasjonsform. I en organisasjonsform som kjennetegnes av adhokrati, legges det vekt på desentraliserte beslutningsprosesser og stor frihet, slik kunnskapsarbeidere trives med, og ledere fremstår som demokratiske ledere med begrenset fokus på styring og kontroll. De legger heller vekt på at koordineringsmekanismen skal være gjensidig tilpasning, og tillit blir et nøkkelord.

Hernes (2016) sitt prosessperspektiv er også relevant i denne sammenhengen, hvor stikkordene er kollektive meningsskapende prosesser, bred tilslutning og samhandling. Lederens rolle er mer tilbaketrukket og dens viktigste oppgave blir å arbeide frem rammer og strukturer for samhandling, kollektivitet, samhandlingsmønstre og tilslutning i prosessene. En anerkjennende, lærende kollektiv kultur med bemyndigelse av de ansatte, blir dermed stikkordene for høy mening, motivasjon og tilslutning i organisasjonen.

### ***Kultur for å prøve og feile***

Flere av skolelederne forteller at de dyrker en kultur hvor man tør. Om å feile, om å oppfordre til å feile også, fordi det er da man lærer. En sier «*ta sjansen, vær kreativ, det er lov å gjøre feil, det lærer vi av*». Her ser vi begrepet «*kreativ*» brukt, og vi husker to av stikkordene til Darsø (i Oddane, 2017) om kreativitetens vesen; handling og nyhetsverdi. Være aktiv, i bevegelse, handle og man risikerer at ny læring oppstår, noe som også er noen av kjennetegnene for å være en lærende organisasjon. (Senge 1991). Er skolelederne oppmerksomme på en sammenheng mellom å være lærende og å være kreativ?

Rektoren sier videre: «*Kompetansen finnes jo på huset, det er bare å røyke den ut og gni den inn i alle veggene, alle sprekker og la det bli en del av kulturen. Men da må man dele, snakke sammen, reflektere, og man må prøve ut noe, og kanskje feile, forhåpentligvis feile, reflektere på nytt*». Rektoren ønsker altså at lærernes kunnskap skal bli en del av kulturinnholdet (Bang 2011) på skolen, «i det som sitter i veggene». Da må man dele, snakke, reflektere, prøve og feile og evaluere. Alt dette som Helle (2006) ser på som bestanddeler i en lærende kultur og som er bygd på det lærerne allerede kan, det de sitter inne med; kompetansen, ferdighetene, holdningene, og som Senge (1991) kaller en kreativ og lærende organisasjon. For at dette skal skje, må de ifølge Nonaka et.al. (2000) se hverandre i aksjon, la den tause kunnskapen komme fram i lyset, la den bli eksplisitt og del av hverandres kunnskapsbase.

En annen rektor understreker verdien av en kultur hvor det er lov å prøve og å feil på følgende måte: «*Det er viktig for meg å ha en leder stil som forteller at; vær så god prøv. Det er rom for å prøve ut, og det er rom for å gå på trynet også. Ikke noe problem, jeg går på tryne jeg også. Det er jeg ikke redd for å si at nå gjorde jeg feil. Det å sikre at det er noe merverdi for alle er viktig. (...). Jeg mener vi har kultur for det. Og når noen kommer og spør og sier vi har lyst til sånn og sånn, så vær så god prøv.*» Rektoren er altså opptatt av at det er viktig å prøve ut nye ting og at å feile ikke er farlig, men derimot er en kilde til læring.

Vi kan se skolen og rektorene i lys av adhokratimodellen til Mintzberg (1993). Denne organisasjonsformen kjennetegnes jo ved nettopp av at den er opptatt av innovasjon og nyskaping. Man ønsker en bred tilslutning til kreative prosesser for å fremme utvikling, og prøve, feile, prøve igjen blir sett på både ønskelig og en betingelse for å overleve i en omskiftelig, kompleks og turbulent verden. Flat, horisontal lederstruktur vektlegges og vi ser sammenhengen med fragmenteringsperspektivet til Martin (2002). Når en rektor uttrykker at *«jeg tror vi kunne tålt litt mer kaoskultur, at det kunne skjedd mye spennende ut av det (...)* *det er prosessene som er interessante»*, ser vi at han kan forstås i lys av både fragmenteringsperspektivet og prosessperspektivet: det ustabile og tvetydige (kaos) har en sentral plass, sammen med det kreative og innovative, samtidig som rektoren synes å se behov for å ramme dette inn og gjøre det meningsfullt.

### ***Kultur og ledelse***

Flere av rektorene reflekterer over egen rolle i organisasjonskulturen, og en av dem sier: *«Før jeg startet her visste jeg at det var en veldig sterk kultur her. På 90 tallet jobbet det en rektor her, XX, og han hadde store pedagogiske visjoner om hvordan han ville ha det Og det klarte han å få til på en fantastisk måte.»* Rektoren vår snakker her om at hun opplevde å komme som nyansatt inn i en sterk kultur. Bang (2011) sier at *«En sterk kultur defineres som en kultur som virker gjennomtrengende på organisasjonen, og som i stor grad er med på å styre medlemmenes atferd.»* (ibid., s.110.) Den tidligere lederen hadde en karismatisk personlighet: *«Han kunne solgt sand i Sahara tror jeg, veldig karismatisk fyr. Så det ble satt utrolig mye kultur her på 90 tallet.»* Han klarte altså å bygge en sterk kultur på skolen gjennom flere år, som også i etterkant hadde en gjennomgripende effekt på organisasjonen og medlemmenes atferd. Når vår rektor skulle ta over, opplevde hun at det bød på utfordringer å komme som ny inn i en sterk kultur. Hun beskriver: *«Jeg sa at sånn skal det være, dette er annerledes(...)* *Men da jeg kom hit stilte jeg noen spørsmål da ikke sant. Men så blir det noen hellige kuer når det er så sterk kultur, og når du stiller spørsmål ved det, er det noen som føler seg ekstra pirka bort i. og det var ikke det at jeg var ute etter å ta den kulturen, men jeg var ute etter å forstå det. Hvorfor er det sånn og hva er grunnen til at dere gjør sånn.»*

Det rektoren uttrykker her viser en av utfordringene med sterke kulturer. Bang (2011) sier at en kultur som har eksistert over lengre tid, vil lett kunne bli motstandsdyktig mot endring.

Han sier også at i stedet for å snakke om gode og dårlige kulturer, vil det være mer hensiktsmessig å bruke begrepene *funksjonelle* og *dysfunksjonelle* kulturer. Og når rektoren våget å pirke bort den sterke kulturen, tolker vi det som om hun så et behov for å gjøre kulturen funksjonell for henne som leder. Bang (ibid.) bruker også begrepet *adaptiv kultur* og sier: «Spørsmålet er hvordan vi kan greie å skape adaptive kulturer som er fleksible og tilpasningsdyktige selv når de blir gamle og fulle av tilstivnete institusjoner og hellige kuer.» (ibid., s. 121) Vår rektor beskriver at hun opplevde slike hellige kuer, som en konsekvens av den sterke kulturen. Ved å pirke bort i den og prøve å forstå, kan det tenkes at hun startet en prosess for å gjøre kulturen mer adaptiv, fleksibel og funksjonell?

Vi har sett at det å være en lærende organisasjon krever at man utfordrer sine kollektive mentale modeller, de grunnleggende og ofte usynlige, tause verdier og holdninger om egen praksis (les; kulturen) og at skolen som kompleks organisasjon i stor grad lever i omskiftelige og endringshurtige omgivelser som igjen krever stor grad av tilpasningsdyktighet. Bang (2011) understreker viktigheten av tilpasning i en omskiftelig verden: «En adaptiv kultur blir særlig viktig når man opererer i omgivelser som skifter, og som krever at organisasjonen også forandrer seg hvis den skal overleve.» (ibid., s 121.)

Vi presenterte tidlig i vår oppgave skjæringspunktet skolen står i, mellom å være en samfunnsinstitusjon som skal gjennomføre politiske beslutninger og en organisasjon som har som hovedformål læring og utvikling for unge mennesker. I et slikt skjæringspunkt blir en adaptiv, fleksibel og tilpasningsdyktig skolekultur særlig viktig hvis skolen skal oppleves relevant og nyttig for eleven, både her og nå og i den framtiden han og hun skal inn i.

En av rektorene uttrykker følgende om å starte som ny rektor på en skole som er under bygging: «*en utrolig bra tid å komme inn fordi det gir noen muligheter når vi likevel skal over i noe nytt; så gir det muligheter til å løfte på noen steiner og utfordre litt det etablerte*». Når rektoren vil løfte steiner, er det nærliggende å tolke som en anledning til å utfordre den kulturen som allerede eksisterer. Bang (2011) mener at kultur dannes og gjenskapes i sosiale samhandlingsprosesser. Alvesson (2002) er også en representant for dette synet. Oppsummert kan vi si det handler om at kulturinnholdet (verdiene, holdningene) og kulturuttrykket (artefaktene) er i en sirkulær samhandlingsprosess av gjensidig påvirkning. De ansatte påvirker kulturen, for så at kulturen påvirker de ansatte om igjen og om igjen. Ved å bruke

dette perspektivet når vi skal tolke ovennevnte sitat fra rektoren, kan vi tenke oss at hun kan påvirke kulturen i en særlig grad fordi den nevnte sirkulære samhandlingsprosessen får en restart ved å flytte inn i nytt bygg, og ved å iverksette kollektive refleksjonsprosesser rundt verdier og holdninger, samt skape nye praksiser i en ny setting (nytt bygg), vil hele kulturen komme i spill på nytt og nye steiner kan legges til det kollektive synlige og usynlige byggverket, organisasjonskulturen og dets narrative. Vi tenker at dette kan være en gylden sjanse for rektoren for å styrke de sidene av kulturen som er med på å gjøre organisasjonen lærende.

Hvordan man ser seg selv som leder, hvilken lederrolle man iklær seg, hvilket perspektiv man tar, kan ha mye å si for utfallet av kulturskapende samhandlingsprosesser. Alvesson (2002) skiller mellom sjef og -ledelsesbegrepet. Selv om begrepene kan tangere hverandre, mener han at sjefsrollen ofte henviser til en instrumentell forståelse av seg selv og sine oppgaver: stole på planer, samordne, kontrollere og bruke byråkratiske virkemidler ved planlegging, gjennomføring og oppfølging av spesifikke oppgaver. Dette i likhet med ledelsessynet i den politiske rammen til Bolman og Deal (2017).

Ledelse er ifølge Alvesson (2002) mer fruktbart å betrakte «som en handling eller et sett handlinger som finner sted i en sosial prosess. (...) i dette inngår hvordan menneskenes tanker, verdier, oppfatninger og følelser blir formet.» (ibid., s. 145.) Ledelse blir oppfattet som «kulturell, eller at man mener at ledelse utspiller seg i en kulturell kontekst.» (ibid., s. 144.) Ledelsesbegrepet henviser altså mer til en helhetlig, prosessuell væremåte som tar mer hensyn til den kulturelle konteksten man som rektor opererer innenfor, og man vil i større grad på denne måten berøre de grunnleggende kognisjoner, verdier og emosjoner i sitt virke som leder av virksomheten.

Det spørsmålet som da gjenstår å stille til slutt blir; anser våre rektorer seg som sjef eller leder? Navigerer de innenfor Hernes (2016) sitt prosessperspektiv for å arbeide frem rammer og strukturer for samhandling og meningsskaping, eller ønsker rektorene å bruke sin styringsrett og maktposisjon for å forhandle fram det samme?

## Kapittel 9 Konklusjon

Vi har i denne oppgaven vært nysgjerrig på skolelederens egen forståelse av skolen som lærende organisasjon, av hvordan de som ledere kan gjøre skolen mer lærende og hva de mener er faktorer som er viktige for å lykkes i dette arbeidet.

I gjennomgangen av det empiriske materialet har vi sett at det utkrystalliserer seg følgende hovedfunn: Rektorene opplever å stå i et utfordrende spenn mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver, der de har en følelse av at driftsoppgavene vinner over utviklingsoppgavene, til tross for at rektorene synes å ha hjertet sitt i utviklingsoppgavene. For å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, har rektorene et unisont ønske om å prioritere utviklingsoppgavene mer enn de gjør i dag. De peker på særlig tre faktorer som viktige når man har som mål å gjøre skolen mer lærende:

1. Rektorene ser ulike former for samarbeid i kollegiet som avgjørende for drive kunnskapsutvikling og bidra til at skolen er en lærende organisasjon.
2. Rektorene mener det er noen rammer eller strukturer i og utenfor skolen som hjelper dem å prioritere samarbeid og kunnskapsutvikling i kollegiet. Noen av disse rammene mener rektorene de er selv ansvarlige for å designe (samarbeidstid, teamsammensetninger, lokale utviklingsplaner med mer), mens andre, er designet utenfra (nasjonal initierte utviklingsprosjekter, rektorskolen /skolelederutdanninger med mer).
3. Rektorene opplever ulike aspekter av skolekulturen som avgjørende for utvikling og læring og de ser at det å bygge en kollektiv, demokratisk kultur gir et godt grunnlag for å utvikle en lærende organisasjon.

I våre analyser av det empiriske materialet, ser vi at det hos alle rektorene er et sterkt ønske om samarbeid i kollegiet, og på samme tid en problematisering av at samarbeidet som finnes er for lite systematisk og heller ikke felles forstått. Vi har sett at Kunnskapsløftet 06/07 kan være noe av årsaken til dette, i form av å være lite konkret når det kommer til hva samarbeid og utvikling er. I den tidligere «Generell del og Prinsipper for opplæringen» står det nemlig lite konkret om lærende organisasjoner, samarbeid og skoleutvikling:

*Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og*

*fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, s.5.)*

Det blir påpekt at skolen skal være en lærende organisasjon, og at det skal legges til rette for at de ansatte kan lære av hverandre gjennom å samarbeide og delta i utviklingsarbeid. Men det utdypes ikke konkret hva det innebærer å være en lærende organisasjon. Vi har sett både Senge (1991) og Helle (2006) påpeke betydningen av kritisk refleksjon og av å utfordre sine mentale modeller for å være lærende; at Argyris og Schön (1978) er opptatt av dobbelkretslærings betydning og at Oddane (2017) viser til kreativitetens rolle. Kan noe av forklaringen på at norske lærere er gode på K1- og K2-nivå (Helle 2006), men har mangelfull kompetanse på K3-nivå (ibid.), være resultat av at Kunnskapsløftet ikke konkret beskriver faktorer som dette som et premiss for å være lærende?

Det er også interessant å merke seg at til tross for at alle fire rektorene drar fram samarbeid som en helt grunnleggende faktor for å være en lærende organisasjon, og at alle uttrykker at de sterkt ønsker samarbeid i sine skoler, så har ingen av dem konkret nedfelt begrepene «utvikling» eller «samarbeid» i verdier eller pedagogisk plattform. De bruker begreper som nærmer seg eller toucher, men uttrykker ikke eksplisitt at de vil være samarbeidende eller i utvikling. Rektorene snakker altså om kunnskapsutvikling gjennom samarbeid som noe verdifullt og helt nødvendig, men har samtidig ikke det Nonaka et.al. (2000) ser på som avgjørende for å lykkes med dette; nemlig en kunnskapsvisjon som hjelper dem å kartlegge og kommunisere hvilken kunnskap de trenger og som gir retning til kunnskapsutviklingen. Det kan dermed synes som det må en tydeliggjøring eller konkretisering til av hva kunnskapsutvikling gjennom samarbeid er, både fra læreplanhold og på den lokale skole, for å kunne gjøre kunnskapsutvikling gjennom samarbeid felles forstått, mer systematisk og enklere å gjennomføre.

Rektorene er alle sammen opptatt av at kollegiet skal å få del i hverandres tause kunnskap gjennom å dele erfaringer og samarbeide med hverandre. De mener det eksisterer enorme ressurser i organisasjonen, men ikke nok systematikk eller vilje til å dele disse. Rektorene knytter dette opp mot at det å stå i klasserommet krever mye av lærerne og at lærerne har gitt det de har, før det kommer til samarbeidstiden som ofte ligger ved arbeidshagens slutt, etter at undervisningen og egenarbeidet er over. At driftsoppgavene tar mye tid og krefter blir dermed

løftet fram som et hinder for at samarbeid og det å kunne utvikle seg sammen. En av rektorene skisserer selv en løsning på denne problematikken når han reflektere rundt å legge samarbeidstiden til alternative tider på arbeidsdagen der lærerne ikke er slitne. Irgens (2010) synes å understøtte dette når han i sitt utviklingshjul for lærende skoler (ibid.) viser hvordan man ved å prioritere kollektivt arbeid før individuelt arbeid, vil kunne skape positive ringvirkninger både på det kollektive og individuelle området, både når det gjelder utvikling og effektivisering av drift.

Rektorene framhever nasjonalt initierte utviklingsprosjekter som er skolebaserte som viktige strukturer for samarbeid og kunnskapsutvikling i organisasjonen. Disse prosjektene synes å gi legitimitet ved at de må prioriteres, samtidig som de også ofte har midler, strukturerte opplegg og veiledningsressurser med seg, og kan tilpasses konkrete behov på den enkelte skole. De oppleves dermed nyttige og meningsfulle både for rektorene og kollegiet. Man synes dermed å forplikte seg til dem, i tråd med det Hernes (2016) kaller forpliktelse gjennom opplevelse av mening.

Et annet aspekt som er interessant når det kommer til de nasjonalt initierte utviklingsprosjektene, er at til tross for at rektorene løfter dem fram som verdifulle, så synes rektorene allikevel ikke å nytte til fulle anledningen disse prosjektene gir, til å forene drift og utvikling i et mer helhetlig bilde. De nytter ikke anledningen de skolebaserte utviklingsprosjektene gir til å kunnskaps utvikle driften. Drift og utvikling synes å tilhøre to ulike verdener for rektorene våre, og til tross for at rektorene opplever å ha hjertet sitt i utviklingsoppgavene, synes de ikke oppmerksomme på å argumentere utvikling inn i driften.

Rektorene ser skolekulturen som en viktig faktor for å kunne drive kunnskapsutvikling og gjøre skolen mer lærende. De er alle opptatt av å skape en kollektiv, demokratisk og mellommenneskelig kultur, som både skal ivareta det tradisjonelle som fungerer godt og det nye som vokser fram, slik at kulturen både blir et sosialt lim som Schein (1992) beskriver, og ivaretar organisasjonens ildsjeler som løper foran og baner vei for det nyskapende. De er opptatt av at kulturen både skal være noe stabilt som er forankret i verdier (Bang 2011) og samtidig kreativ og nyskapende, slik som Oddane (2017) beskriver. De er tydelige på at de som ledere avdramatiserer det å feile, og oppfordrer medarbeiderne til å tørre å prøve, noe som vi har sett er en viktig bestanddel i kreativitetens vesen.

Skolelederne våre ser også ledelse som en del av kulturen og synes oppmerksomme på sin egen rolle som bærere av det narrative og de mulighetene skolen har. Skoleledelse synes



tradisjonelt å være godt plassert med hovedtyngden av beina i maskinbyråkratiets rammer. Dette er kanskje ikke unaturlig når vi ser hvilke forpliktelser skolen skal oppfylle, både som lokal organisasjon og nasjonal institusjon. Den er en enorm virksomhet<sup>3</sup> med mange klart definerte oppgaver, der enkelte former for standardiseringer, regler og prosedyrer kan synes nødvendige for å gi alle et landsdekkende og likeverdig tilbud. Det kan allikevel se ut til at skoleledelse på en del områder er i ferd med å inkorporere elementer fra det langt løsere adhokratiet, der det som vokser fram innenfra gis større plass. Fordi omgivelsene skolen er en del av ikke lenger er så stabile som tidligere, kan det se ut som en del av adhokratiets kjennetegn får større plass. Våre skoleledere opplever eksempelvis å skape bevegelse nettopp når de løser opp, involverer ansatte, fokuserer på det å være kreative, prøver ut og er nyskapende. Skolen består av høyt utdannende kunnskapsarbeidere som ikke i samme grad som tidligere aksepterer en top-down-styring og vertikale linjer; men derimot vil delta aktivt i planlegging og utvikling, og forplikter seg til oppgaver kun når de er meningsfulle og eid av dem selv.

Våre rektorer er alle svært opptatt av at de må designe ulike typer strukturer for at lærerne skal kunne drive kunnskapsutvikling gjennom samarbeid. Selv om de ser seg selv som viktige arkitekter for slike strukturer, er det tydelig at de også etablerer en kultur for å invitere medarbeiderne inn i prosessene og forankre både prosesser og planer hos dem. Ut fra dette kan det se ut til at våre skoleledere iscenesetter seg på en og samme tid som en som skal styre virksomheten gjennom å lage strukturer og rammer virksomheten skal navigere innenfor, og på samme tid som en som skal designe prosesser medlemmene inviteres inn i.

Beslutningsprosessene kan dermed se ut til å i større grad enn tidligere bli mer desentraliserte, alt etter hvilke oppgaver som skal løses. Det synes dermed å være naturlig at skolelederen til enhver tid reflekterer om hvilken oppgave han eller hun skal løse opp mot hvilket perspektiv han eller hun tar på organisasjonen. Det vil si være oppmerksom på når det er hensiktsmessig å ha byråkratibrillene på og når man bør skifte til prosessbriller for å best mulig kunne løse de utfordringene man står overfor.

---

<sup>3</sup> SSB 2018 oppgir at det i 2016 var 629275 elever i grunnsopplæringen og 243414 elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring.

## Kapittel 10 Hvor er skolen på vei?

Hvordan vil den norske skolen fokusere videre på å bli et profesjonelt læringsnettverk og stadig utvikle seg som lærende organisasjon? Gir det reviderte læreplanverket noen pekepinn om hvor man er på vei og hvordan skolen vil utvikle seg de kommende årene?

I forbindelse med fagfornyelsen, er det fastsatt ny «Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnsopplæring», som skal erstatte gjeldende «Generell del og Prinsipper for opplæringen.» Den nye overordnede delen er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og er langt mer konkret på hva det vil si å være lærende organisasjon enn den gamle. I pkt 3.5 fra den nye planen heter det at:

*Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsnettverket for å videreutvikle skolen. Det innebærer at nettverket reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfarings basert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen.*

Regjeringen 2017, s. 19.)

Her ser vi konkret beskrevet hva som forventes av skolens utviklingsarbeid. Det fokus på profesjonelle læringsnettverk, som synes å inneholde mye av det samme som Hargreaves og Fullan (2012) betegner som profesjonelle læringsnettverk (PLS): man skal drive kollektiv refleksjon over verdier, etikk og behov, (det Helle, 2006, kaller K3 nivå og Argyris og Schön 1978, kaller dobbeltkretslæring) bruke forskning og erfarings basert kunnskap, sørge for støtte og veiledning mellom kolleger (lærende kultur), på tvers av skoler (nettverk), for å fremme en delings og læringskultur. Vi ser også at den nye overordnede planen tar hensyn til det St.meld.nr 21 2016-2017, *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*, sier om betydningen av samarbeid, deling og refleksjon. Myndighetene understreker altså at skolen skal bli profesjonell i sitt virke ved å ta på alvor den pedagogiske, didaktiske og etiske rollen man har som ansatt i skolen; å stadig evaluere og reflektere over hvordan man kan forberede den individuelle og kollektive praksisen på skolen til beste for elevene, og samtidig ta på alvor den forskningen som finnes om hvordan skolen kan få til kvalitetsutvikling. Vi tør påstå at profesjonalitet i stor grad handler om å være lærende slik vi har beskrevet i denne oppgaven, og som vi har utdypet i teori og drøftingsdelen.

Kanskje kan disse tydeligere beskrivelsene av det profesjonelle læringsfelleskapet som fremkommer i den nye overordnede delen av læreplanen, antyde en enda klarere retning fra skolemyndigheter mot en mer lærende skole og dermed også hjelpe skoleledere til å prioritere og å utvikle strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger?

Mens den gamle generelle delen av læreplanen, sier lite om skolelederens betydning for skoleutviklingsprosesser, ser vi at den nye overordnede delen er mye mer tydelig og beskriver hva som kreves av skoleledelsen for å få til et profesjonelt samarbeid. Punkt 3.5 sier:

*Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Regjeringen 2017, s. 18.)*

Sitatet ovenfor henviser til hva god ledelse er og knytter dette opp mot ledelsesfaglig legitimitet, pedagogiske- og andre utfordringer lærerne står overfor. Dette knyttes igjen til samarbeid og relasjonsbygging; til å tilrettelegge for utvikling hos elever og lærere; til ledelse av samarbeidet mellom lærere og til utvikling av et stabilt og positivt miljø der mestring og utvikling står sentralt. Når planen snakker om ledelsesfaglig legitimitet, er det nærliggende å knytte dette til det faglige; at det å tilegne seg kompetanse og ferdigheter i skoleledelsesfaget, kan gi legitimitet og være en forutsetning for å drive god ledelse. Vi kan her vise til vår empiri og hva skolelederne sier om rektorutdannelsens betydning, og om hvordan den hjelper dem å ikle seg en profesjonell lederrolle og å gi mot til å prioritere og lede balansert. Skal skolen lykkes med kvalitetsutvikling, krever det et profesjonelt lederskap som har kompetanse når det kommer til å lede de prosessene som kreves.

Når den nye overordnede delen sier at «god ledelse utvikler et stabilt og positivt miljø», ser vi at den også legger vekt på det kulturelle- eller arbeidsmiljømessige aspektet i en organisasjon. Å drive god ledelse knyttes altså til å bygge en stabil, støttende og vennlig kultur, der det er fokus på mestring, utvikling og sterke sider.

Den nye overordnede planen er altså både mer konkret enn den gamle når den beskriver hva en lærende organisasjon er, og legger også større vekt på det ledelsesfaglige aspektet for å lykkes med skoleutvikling. Kanskje kan den derfor i større grad enn den gamle hjelpe rektorer og lærere å få anskueliggjort hva det er å være lærende og dermed også å bedre utvikle skolen som lærende organisasjon?

## Litteraturliste

- Alvesson, M. (2002) *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Amabile, T. M. (1998). *How to kill creativity* (Vol. 87). Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Argyris, C. (1990) *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A., (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York. NY WH Freeman.
- Bang, H. (2011) *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. London, Allen Lane.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.
- Bråten, S. (1990) *Kognitiv kartlegging og gyldiggjøring*. Universitetsforlaget, 5 opplag. Oslo.
- Chia, R. C., & Holth, R. (2009). *Strategy without design: The silent efficacy of indirect action*. Cambridge University Press.
- Christensen, T. et.al (2002) *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T. (2004) *Å ville utvikle skolen. Ledelse og satsing på ledelse i skolen*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2003) *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dalin, P. og H.G Rolff. (1991) *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darsø, L. (2011) *Innovationspædagogikk: kunsten at fremelske innvationskompetence*. Frederiksberg: Samfunnslitteratur.
- Dostal, R. J. (Ed.). (2002). *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge University Press.
- Evalueringen av Kunnskapsløftet, <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-kunnskapsloftet/>
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital – Transforming Teaching in Every School*. Routledge - Taylor & Francis Group.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Taylor & Francis,

- Heisenberg, W. (1985). Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik. In *Original Scientific Papers Wissenschaftliche Originalarbeiten* (pp. 478-504). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Helle, L. (2006) *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse*. Cappelen Damm.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees*.
- Irgens, E. og Jensen, H. S. (2008) Skolen som kunnskapsorganisasjon, i : *Utdanning 3/2008*.
- Irgens, Eirik J. (2009). *Profesjon og organisasjon – Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et moderne arbeidsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. opplag 2011, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Jaques, E. (1955) *Social Systems as a Defence against Persecutory and Depressive Anxiety*. Tavistock Publications Ltd. London.
- Johannesen, A. et al. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Justesen, L. Mik-Meyer, N. (2010) *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. 1. udgave, 7. opplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2010.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
- Lægdene, Ø. (2000) *Skolekultur i fokus*. Stavanger: Høyskoleforlaget.
- Martin, J., (2002) *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. Sage Publications Inc., California.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization: A synthesis of the research*. Prentice-Hall.
- Mintzberg, H., & Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic management journal*, 6 (3), 257-272.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Moos, L. og Thomassen, J. (1997) *Der er dømt utvikling!* København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Nishida, K. (1921), *Fundamental problems in philosophy: the world of action and the dialectic world*, Sophia university, Tokyo, 1970.
- Nonaka, I. (1994) A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, Vol5, No.1, pp-14-37.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*, 33(1), 5-34.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge management research & practice*, 1(1), 2-10.
- OECD, <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>
- Oddane, T. A. W. (2017). *Kreativitet og innovasjon-Fem sider av nesten samme sak*. Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit dimension*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Regjeringen 2017, Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Robinson, V. (2011) *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E.H (1992) *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers, 2. Ed. San Fransisco.
- Scherp, H Å. (2002) Læreres miljø: att leda skolan som lærande organisasjon. *Karlstad University studies 2002/44*. Karlstad: Universitetet.
- Senge, P. (1991): *Den femte disiplin: kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag
- Shimizu, J. (1995) Ba- principle: new logic for the real time emergence of information, *Holonics* 5(1), 67-69.
- Sivesind, K et.al (2006) *Utdanningsledelse*. J.W Cappelens forlag AS. Oslo.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009) Trivsel, stress og utmattelse blant lærerne: En paradoksal kombinasjon, i: *Bedre skole 1:2009*.
- SSB, Fakta om utdanning- Nøkkeltall 2016.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) Kultur for læring. Oslo: KUF.
- Svanberg, R(red.) og Wille, H.P. (red.)(2009) *La Stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Akademisk. 300 s.
- Taylor, F. (1911) *The Principles of Scientific Management*. Harper Brothers. New York.

<https://sites.google.com/site/teacherknowledgeexchange/km-to-promote-learning/strategies-and-models/seci-model-for-knowledge-creation>

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave 2013. Bergen: Fagbokforlaget.

TIMSS & PIRLS, <https://timssandpirls.bc.edu/about.html>

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave, 2. opplag 2017. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

UDIR, Internasjonale studier om norsk skole, Temanotat 2011:2.

UDIR, Kvalitet og kompetanse: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veilederkorps/Tegn-pa-god-praksis/3-Utproving-av-ny-praksis-Larende-organisasjoner-i-hverdagen/32-Forankring-og-spissing-av-prosjektplanen/>

UFD (2002) *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnopplæring*. Oslo: UFD.

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (Vol. 1). Univ of California Press.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.

Wittgenstein, L. (2010) *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag.



## Vedlegg

### Samtykkeerklæring for samtale til bruk i master i kunnskapsledelse

#### *Beskrivelse av prosjektoppgaven*

Vi er to studenter, Silja Ryum og Levi Malm Pettersen, som arbeider sammen om en masteroppgave i Master i Kunnskapsledelse (MKL) med Nord Universitet som behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Studieprogramansvarlig Robert Bye [robert.bye@nord.no](mailto:robert.bye@nord.no) (tlf. +47 932 01 262) står som daglig ansvarlig for prosjektet og Knut Arne Hovdal [knut.a.hovdal@nord.no](mailto:knut.a.hovdal@nord.no) (tlf.+4774112257) er veileder. Vi innhenter data som skal hjelpe oss å studere skolen som lærende organisasjon over ti år etter innføringen av Kunnskapsløftet. Hovedfokus er samarbeid i skolen, ut fra lederperspektiv. Vi foretar intervjuer i hver våre fylker.

#### *Frivillig deltagelse*

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Du kan når som helst avslutte samtalen eller trekke tilbake informasjon som er gitt i løpet av den.

#### *Anonymitet*

Notatene og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn Student og veileder vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Vi samler inn data på lydopptak dersom du gir samtykke til dette, i tillegg til at vi tar notater under vegg i samtalen. Data vil umiddelbare overføres til sikret pc, som låses inn i eget skap. Det innhentes ikke personopplysninger av sensitiv art; ikke navn, skole, by. Samtalepersonene omtales som ABC osv og knyttes til hvert sitt fylke. Skolene vil omtales ut fra om de er videregående skoler eller ungdomsskoler. Prosjektet er godkjent av SND og vurdert til å ha lav personvernulempe. Lyddata slettes når prosjektet er fullført (aug. 2018).

#### *Samtykke*

Før intervjuet begynner ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i samtalen

---

Sted og dato

---

Signatur