

Skolen som lærende organisasjon

Ledelse i lærende skoler

Caroline Rørstad og Nina Sandnes



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD

Endelig en master i Utdanningsledelse. Det har gått fort, men på samme tid har det tatt lang tid. Denne masteroppgaven av avsluttende i studiet Utdanningsledelsen ved ILS ved Universitetet i Oslo. Studiet har gitt oss innsikt i teorier som har vært med på å inspirere og motivere oss i vårt daglige arbeid. Det å få mulighet til å koble pedagogisk teori og egne praksiserfaringer har vært lærerikt. Vi har opplevd oppturer og nedturer gjennom prosjektet, og i perioder har det vært vanskelig å gå inn og ut av oppgaven. Arbeidet med oppgaven har vært en blanding mellom frustrasjon og mestring. Det har vært en lang vei til målet, men tilfredsstillelsen er desto større.

Vi har i løpet av arbeidet med masteroppgaven hatt to veiledere. De vil vi gjerne takke for gode råd og innspill. Charles Hammersvik og Gunn Vedøy har begge hjulpet oss framover og bidratt til at vi har kommet i havn med oppgaven. Vi ønsker også å takke de positive og engasjerte skolelederne som stilte opp i intervjuene. De har begge bidratt med verdifull innsikt i vårt forsøk på å forstå hvordan skolelederen opplever arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30.

November 2008

Caroline Rørstad Nina Sandnes

INNHOLDSFORTEGNELSE.....	2
<u>1. INNLEDNING.....</u>	<u>7</u>
1.1 Tema.....	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Begrunnelse og hensikt – sett i lys av Stortingsmelding 30.....	8
1.4 Relevant forskning.....	10
1.5 Oppgavens oppbygging.....	10
<u>2. POLITISKE DOKUMENTER.....</u>	<u>12</u>
2.1 Bakgrunnsmateriale.....	12
2.1.1 Stortingsmelding 30- begrepene lærende organisasjon og skoleledelse.....	14
2.2. Drøfting av systemisk tenkning og taus kunnskap.....	17
<u>3. TEORI.....</u>	<u>19</u>
3.1 Læringsperspektiv.....	19
3.1.1 Gordon Wells læringssirkel	20
3.1.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet.....	21
3.2 Hva er en lærende organisasjon?.....	21
3.2.1 Peter Senge –læring i organisasjoner.....	23
3.2.2 Den tause kunnskapen.....	25

3.3 Ledelse.....	26
3.3.1.Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.....	27
3.3.2 Lederens dilemmaer i hverdagen	28
3.4 Kvalitet	30
3.5 Oppsummering.....	31
<u>4. METODE.....</u>	33
4.1 Hermeneutisk studie.....	33
4.2 Induktiv datainnsamling.....	35
4.3 Utvelgelse av informanter.....	35
4.3.1 Presentasjon av informantene.....	37
4.4 Semistrukturert intervju	37
4.5 Datakvalitet - mulige dilemmaer?.....	39
4.5.1 Begrepsvaliditet.....	40
4.6 Analyse av kvalitative data	41
4.7 Forskningsetiske refleksjoner.....	42
4.8 Kritikk av egen metode	43
4.9 Oppsummering.....	43
<u>5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATAMATERIALET.....</u>	45
5.1 Teoriforståelse	45
5.1.1. Rektorenes forståelse av intensjonene i Stortingsmelding 30.....	46

5.1.2. Lærende organisasjon.....	47
5.1.3 Tydelig og kraftfullt lederskap.....	48
5.2 Strukturer for en lærende organisasjon.....	50
5.2.1 Arbeidstidsordningen.....	50
5.2.2 Skolens organisering.....	52
5.2.3 Støtte fra skoleeier.....	53
5.2.4 Dilemmaer knyttet til handlingsrom og arbeidsoppgaver.....	54
5.3 Prosessarbeid i en lærende organisasjon.....	56
5.3.1 Arenaer for dialog	57
5.3.2 Utvikling av felles språk.....	59
5.3.3 Å skape et klima for læring.....	60
5.3.4 Å lede i et relasjonelt perspektiv.....	62
5.3.5 Klima for dialog og samarbeid.....	64
5.3.6 Kunnskapsspredning gjennom samarbeid.....	66
5.3.7 Kunnskap om organisasjonens sterke og svake sider.....	67
5.4 Resultatfokus i en lærende organisasjon.....	68
5.4.1 Realisering av felles mål.....	69
5.4.2 Kultur for læring og utvikling.....	71
5.4.3 På vei mot en lærende organisasjon.....	72
5.4.4 Tro og motivasjon som leder og gjennomfører.....	74

6. OPPSUMMERING.....	77
6.1 Teoriforståelse.....	77
6.2 Analyse av datamaterialet.....	78
6.3 Strukturer for en lærende skole.....	78
6.4 Prosessarbeid i en lærende skole.....	79
6.5 Resultatfokus i en lærende skole.....	81
6.6 Egen refleksjon	83
KILDELISTE.....	85
Figurliste.....	86
Nettsider.....	87
Vedlegg 1- Intervjuguide.....	89

1. Innledning

I første kapittel vil vi si noe om hva vi vil finne ut av og få svar på i denne oppgaven. Vi vil avgrense temaet og konkretisere problemstillingen vår. Vi har valgt et tema som tar for seg ledelse sett i lys av Stortingsmelding 30. Problemstillingen vår er: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”. Det vi ønsker med oppgaven er å få vite mer om hvilke utfordringer skolelederen opplever i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi ønsker å se dette i lys av sentrale begreper i Stortingsmelding 30. Begreper som ledelse og lærende organisasjon vil vi ha som hovedfokus. Avslutningsvis i kapittelet vil vi si noe om relevant forskning og oppgavens oppbygging.

1.1 Tema

Vi har valgt ledelse sett i lys av Stortingsmelding nr: 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” som tema for vår masteroppgave.

Stortingsmelding 30 framhever ledelse som en avgjørende faktor i arbeidet med å skape en bedre kultur for læring. Planens overordnede mål er at elevenes læringsresultat skal bedres. For å nå dette målet skal elevene lære å lære og elevenes motivasjon og nysgjerrighet skal stimuleres. Skal disse målene nåes må skolen i følge Stortingsmelding 30 utvikles som en lærende organisasjon, hvor det settes fokus på personalets læring. Det er skoleledelsen som skal initiere og være pådriver i denne kvalitetsutviklingen. Skolen skal utvikles til en fleksibel organisasjon preget av dialog, relasjonsbygging og høy bevissthet rundt alle nivåer i læringsprosessen.

Stortingsmeldingens vektlegging av ledelse som en avgjørende faktor i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon er bakgrunnen for valg av tema og problemstilling i denne oppgaven.

1.2 Problemstilling

Vår problemstilling er ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”. For å belyse problemstillingen ytterligere har vi følgende underspørsmål:

- Hvordan forstår skolelederen begrepet lærende organisasjon?
- Er det samsvar mellom våre skolelederes beskrivelse av ledelse i sine skoler og intensjonene i Stortingsmelding 30?
- Hvordan opplever våre skoleledere handlingsrommet sitt?

1.3 Begrunnelse og hensikt – sett i lys av Stortingsmelding 30

Det vi ønsker med oppgaven er å få vite mer om hvilke utfordringer skolelederen opplever i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi ønsker å se dette i lys av sentrale begreper i Stortingsmelding 30. Begreper som ledelse og lærende organisasjon vil vi ha som hovedfokus. Gjennom disse begrepene ønsker vi å få vite noe om hvilket syn rektor har på ledelse og hvorvidt dette synet samsvarer med intensjonen i Stortingsmeldinga. Videre ønsker vi å kunne si noe om hvorvidt rektor har kunnskap om skolens sterke og svake sider, slik at rektor kan lede arbeidet for å skape en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

Stortingsmelding 30 formulerer en visjon for skoleutviklingen de kommende år. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring for derigjennom å forbedre elevenes læringsresultater. Stortingsmeldinga framhever at det store flertallet av elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte, trivselen er god og det er mindre mobbing i norsk skole enn i andre land. Samtidig viser Stortingsmelding 30 til at undersøkelser forteller at en for stor gruppe ikke lærer de nødvendige grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen. Derfor peker Stortingsmelding 30 på at den største utfordringen blir å legge til rette for økt læring for alle elever (Stortingsmelding 30 2003-2004:22).

Videre sier stortingsmeldinga at dette kun kan oppnås ved å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I dette arbeidet uttrykkes nødvendigheten av en tydelig og kraftfull ledelse. En leder som har bevissthet rundt kunnskapsmål, som etterspør og stimulerer til læring i det daglige. Lærende organisasjon og ledelse er sentrale begreper i Stortingsmeldinga. Meldinga åpner for stort, lokalt handlingsrom, men med klare nasjonale mål. Et mer kunnskapsdrevet samfunn trenger et systemskifte der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling (Stortingsmelding 30 2003-2004:9). Skoleeier framheves som en viktig støttespiller og tilrettelegger for den enkelte skole i arbeidet med å oppfylle målene. Styringssystemet skal være basert på grunnprinsipper om:

- klare nasjonale mål
- kunnskap om resultater i vid forstand
- tydelig ansvars plassering
- stor lokal handlefrihet
- et godt støtte- og veiledningsapparat (Stortingsmelding 30 2003-2004:25)

Mot dette bakteppet finner vi begrunnelsen for vår oppgave, å kunne si noe om opplevelsen av utfordringene i spenningsfeltet mellom Stortingsmeldingas intensjoner og skolelederens hverdag i praksisfeltet.

Vi ønsker å skrive en oppgave gjennom å gjøre en empirisk undersøkelse. For å finne svar på problemstillingen vår kommer vi til å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med dybdeintervjuer med et utvalg skoleledere i en valgt kommune. En kvalitativ undersøkelse vil kunne si noe om skolelederrollen i praksis når det gjelder deres utfordring med å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

1.4 Relevant forskning

Under planleggingen av denne oppgaven undersøkte vi relevant litteratur og hva andre hadde funnet ut om temaet. Mange organisasjonsteoretikere har arbeidet og forsket på begrepet lærende organisasjon eller organisasjonslæring. James G. March (1991) og Argyris & Schön (1978) hører til den første bølgen av teoretikere som så på organisasjonslæring. Boken ”The fifth dimension” av Peter Senge som kom ut i 1990 er en sentral bok på feltet. Senges tanker har blitt videreført til næringslivet blant annet av amerikanerne DiBella & Nevis (1998), de japanske forskerne Nonaka & Takeuchi (1995) og nordmannen von Krogh (2001). Innen utdanningssektoren har, for å nevne noen, forskere som Dalin & Rolff (1991), Tiller (1993), Lillejord (1999), Roald (2000), Senge (2000) og Dixon (1994) drøftet begrepet lærende organisasjoner og organisasjonslæring (Lillejord 2003:213). I vår oppgave fokuserer vi på lederens rolle og vil derfor også trekke fram Jorunn Møller (1996) sitt arbeid innen dette perspektivet.

Under digitale utgivelser ved UIO finner vi flere masteroppgaver med temaet lærende organisasjon. Vi velger å trekke fram en av de nyeste oppgavene som har gitt oss innspill i den avsluttende fasen av arbeidet med vår oppgave. I 2008 gav Tonje Brændeland Baardsen student ved Pedagogisk forskningsinstitutt ut masteroppgaven ”Hva er en lærende skole?” Hun tok for seg problemområdet knyttet til om Norge har gode forutsetninger for å skape en kvalitetsskole, med mye ressurser og en høyt utdannet befolkning.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks hoveddeler. Kapittel 2 omhandler politiske dokumenter, deriblant selvsagt Stortingsmelding 30 som er en del av vårt datagrunnlag. I kapittel 3 er det en presentasjon av oppgavens teorigrunnlag. Teoriene knytter seg til begrepene lærende organisasjon, læring og ledelse som er sentrale i forhold til vår problemstilling. Peter Senge og Ikujiro Nonaka er sentrale når vi teoretiserer begrepet

lærende organisasjon. Videre presenterer vi i kapittel 4 oppgavens metodiske tilnærming. Kapittel 5 er oppgavens kjerne der vi presenterer, analyserer og drøfter vårt datamateriale. I kapittel 6 følger det en oppsummering med bakgrunn i analyse og drøfting i kapittel 5.

2. Politiske dokumenter

Stortingsmelding 30 har en sentral plass i vår oppgave og det kan være hensiktsmessig å si noe om på hvilken tanker og perspektiv som ligger til grunn for meldinga.

2.1 Bakgrunnsmateriale

”Betre byrdi
du ber kje i bakken
enn mannevit mykje.
D’er betre enn gull
i framand gard;
vit er vesalmans trøyst” (Håvamål 1222)

Dette sitatet innleder ”*I første rekke*” NOU 2003. Vi har valgt denne for å presentere noen av de perspektiver som ligger til grunn for Stortingsmelding 30.

Dette var en utredning om grunnopplæringen i Norge. Utvalget hadde som mandat å bidra til en enda bedre grunnopplæring, tilgjengelig for alle. Utredningen har som utgangspunkt at opplæringen må tjene flere formål. Den skal styrke individet, men samtidig være en investering i fellesskapet. Allerede i Stortingsmelding nr 37 (1990-91) ble det slått fast at målstyring skulle være et grunnleggende prinsipp for styring av utdanningssektoren (NOU 2003 nr.16: 245). Over lenger tid har utviklingen gått i retning av at mer myndighet blir overført til skoleeierne. Disse har igjen delegert deler av myndigheten videre til det enkelte lærested. Utredningen framhever at endringene i styringsstrategiene innebærer et større ansvar for skolene enn tidligere. Det krever blant annet høyere kompetanse hos aktørene lenger nede i organisasjonen. Det fordrer målrettet, lokalt forankret utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Dette er viktig i et system der fokus er endret fra innsatsfaktorer til resultater (NOU 2003 nr.16: 246).

Utredningen påpeker at skolen er en kunnskapsintensiv organisasjon. Skolen har ansvar for elevenes læringsutbytte, skolen har ansvar for lærernes kompetanseutvikling og sist, men ikke minst har skolen ansvar for å følge opp data om struktur, prosess og resultat kvalitet i egen virksomhet. Alt dette peker slik vi ser det mot at skolen bør utvikles mot en lærende organisasjon.

I tillegg kommer OECDs analyse som konkluderer med at skoler jevnt over ikke passer inn i beskrivelsen av en moderne kunnskapsbasert organisasjon, selv om de gjør intensiv bruk av kunnskap. Gunn Imsen påpeker også at: ”...*det er vanskelig å spore direkte og entydige virkninger av skolemiljøet på virksomheten i klasserommene*” (NOU 2003 nr.16: 246).

Utvalget framhever at skoleledelse i Norge fra langt tilbake har vært ansiennitets- og tradisjonsorientert. Praksisen var lenge at det pedagogisk utdannede personalet var skikket til å bli skoleledere. Lenge var synet at et akademisk skolelederstudium bare ville fjerne lederne fra den praktiske skolehverdagen. Etter hvert ble behovet for profesjonell ledelse mer og mer tydelig. Departementet satte derfor fra midten av 80-tallet i gang en serie ledelsesprogrammer. Utfordringene innenfor skoleledelse har bare tiltatt utover i 90-årene. Stortingsmeldinga 30s mandat til skolelederen om å være en avgjørende faktor i utviklingen av den enkelte lærers kompetanse blir etter vår mening eksemplifisert gjennom følgende sitat hentet fra utredningen:

”Utvalget har fokusert på elevenes helhetlige læringsutbytte som det viktigste kriterium for kvalitet. De mest sentrale faktorene for å øke læringsutbyttet, er læring og utvikling av skolens lærere. Dette er en ledelsesoppgave.... Utvalget legger derfor vekt på at rektor må være tydelig og synlig som inspirator, innovatør og veileder på sin skole. Rektor må til enhver tid praktisere sin skoles verdier og være et aktivt forbilde for sitt voksenpersonale og elevene. Dette innebærer også at rektor må våge å fronte sin skoles standarder og sin skoles grenser både overfor personalet og overfor elevene”(NOU 2003 nr.16: 249).

2.1.1 Stortingsmelding 30- begrepene lærende organisasjon og skoleledelse

Tankene og påpekningene rundt sentrale faktorer for å øke elevenes læringsutbytte i NOU nr. 16 *I første rekke*, er med på å danne grunnlaget for Stortingsmelding nr. 30. Vår problemstilling har sitt utspring i Stortingsmelding 30s vektlegging av begrepene lærende organisasjon og skoleledelse. Derfor vil vi nå se litt nærmere på hva Stortingsmelding 30 vektlegger i forhold til disse to begrepene.

Stortingsmelding 30 understreker kompetanseutvikling i det moderne kunnskapssamfunnet som skolens hovedoppgave. Dette berører skolen på mange måter, blant annet gjennom behovet for å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004: 23). I teoridelen kommer vi inn på at begrepet lærende organisasjon ikke er et nytt begrep, men forholdsvis nytt begrep i skolesammenheng og innenfor det pedagogiske feltet. Dette representerer kanskje en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” heter det at:

”Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskapene i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon” (St.meld.30 2003-2004:26).

At skolen skal bli en lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at den skal skaffe seg mer kunnskap. Det er heller det at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen skal kunne benyttes bedre. Dette skal gi grunnlag for en bedre skole og opplæring for eleven. Det nye er formuleringene om nødvendigheten av å sette fokus på personalets læring. Hver enkelt lærers individuelle ferdighet er av betydning, men i tillegg må oppmerksomheten rettes mot skolens kollektive kjennetegn, skolen som organisasjon. Kompetansen i personalet må utvikles, men også deles og tilpasses de behov den enkelte skole har.

Samarbeid og spredning av kunnskap står sentralt i en lærende organisasjon. Et viktig kjennetegn er at det legges til rette for læring gjennom det daglige arbeidet. All kunnskap videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Kunnskap må ikke privatiseres. En

lærende organisasjon er en reflekterende kultur. Gjennom refleksjon skaffer man seg kunnskap om sterke og svake sider ved organisasjonen. Dialog er et nøkkelbegrep. Dialog mellom interne nivåer, men også med eksterne støttespillere. Slik vil skoleeiere, skoleledere og lærere få kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres for å styrke kvaliteten i skolen (Stortingsmelding 30 2003-2004: 23ff).

Stortingsmelding 30 vektlegger betydningen av at det er skolelederen som har ansvar for utvikling og læring i skolen. God skoleledelse framheves etter vår mening nærmest som en garantist for god kvalitetsutvikling i skolen. Dialog og refleksjon sikrer kunnskapsflyt og fremmer kompetanseutvikling, men tydelig, forstått som beslutningsdyktig og forutsigbar, skoleledelse blir avgjørende når prioriteringer rundt hva som bør endres og hva som skal videreføres i tråd med gjeldende læreplan skal foretas. Stortingsmeldinga sier at rektor skal dele makten og skape et klima der det er lov å ta sjanser og å prøve ut nye ting (Stortingsmelding 30 2003-2004: 29). Lederen som beskrives tar seg tid til å samtale med alle deltagerne i organisasjonen og samfunnet rundt. Innenfor et raust handlingsrom og med relevante virkemidler skal skolelederen på en tydelig og kraftfull måte lede kvalitetsutviklingen ved sin skole. Dette kan etter vår mening betegnes som et fokus på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. Noe som igjen kan knyttes til vårt valg av teori i kapittel 3. Videre sier Stortingsmelding 30 (2003-2004) at det er skolelederens oppgave å:

”etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen” (St.meld.30 2003-2004:27).

Stortingsmelding 30 stiller i kapittel 3 spørsmålet ”Hva hemmer kultur for læring?” (Stortingsmelding 30 2003-2004:27f). Stortingsmeldinga framhever tre punkter som kan hemme utviklingen av en kultur for læring:

- Organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- Manglende læring gjennom det daglige arbeidet

- Føyelige ledere (ibid:27).

Her pekes det på manglende kvalitet i strukturelle og prosessuelle forhold i skolen. Dette kjenner vi igjen som Senges betoning av systemisk tenkning (Senge 1990). I tillegg kan manglende kvalitet på disse områdene hindre en utnyttelse og deling av den enkelte lærers spesielle kompetanse og personlige egenskaper. Noe som igjen kan knyttes til teorien om viktigheten av å gjøre taus kunnskap eksplisitt i en lærende organisasjon. Disse teoriene kommer vi tilbake til i kapittel 3.

Føyelige ledere unnlater å gå i dialog med lærerne om hvordan den daglige opplæringen skal foregå og forbedres. Føyelig er et begrep som kan henseile på noen som ikke har egne meninger, et siv som bøyer seg med vinden. Det motsatte av føyelig vil være noe sterkt, noe som ikke gir seg. I forlengelsen av dette kan det være fristende å tro at Stortingsmeldinga framhever en autoritær lederstil. Når vi går dypere inn i drøftingen rundt begrepet i Stortingsmeldinga, tolker vi at begrepet føyelig først og fremst kan forstås som en leder som ikke involverer seg i prosesser og ikke legger til rette for disse. Vi ser igjen at Stortingsmelding 30 framhever et relasjonelt perspektiv på ledelse for å oppnå gode resultater knyttet til kollektiv læring i organisasjonsutviklingen.

Intensjonen bak Stortingsmelding 30 er at det skal være et dokument som er ment til å løfte kvaliteten på den opplæringen som finner sted i skolen. I 2002 ble det nedsatt et kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Innstillingen til kvalitetsutvalget vektla at *"vurdering av kvalitet er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev"* (NOU 2003 nr.16: 29). Kvalitetsutvalget legger vekt på et bredt kvalitetsbegrep som skal fange opp læring i et livslangt perspektiv. De har fokus på kvalitet i forhold til elevenes læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Stortingsmelding 30 2003-2004:124f). Å utvikle skolen som en lærende organisasjon blir en viktig faktor i denne sammenheng. Utvalget knytter kvalitet til strukturer, prosesser og resultater i organisasjonen. Vi vil senere i oppgaven benytte oss av begrepene strukturer, prosesser og resultater når vi analyserer og drøfter vårt datamateriale.

2.2. Drøfting av systemisk tenkning og taus kunnskap

Begrepet lærende organisasjon ble utviklet mot slutten av 80-tallet. Andre var kanskje tidligere ute, men Peter Senge er den som har fått mest oppmerksomhet med begrepet lærende organisasjon. Senge peker på at en lærende organisasjon kjennetegnes av kontinuerlig læring (Hustad 1998: 40). Dette finner vi igjen som sentralt i Stortingsmelding 30. Et annet kjennetegn i Senges definisjon er at det i en lærende organisasjon finner sted både individuelle og kollektive læringsprosesser.

Stortingsmelding 30 framhever nødvendigheten av å legge til rette for læring i fellesskapet. Videre peker Stortingsmeldinga på nødvendigheten av å kjenne til sterke og svake sider ved virksomheten (Stortingsmelding 30 2003-2004: 23ff). Dette kan slik vi ser det tolkes inn i Senges teori om nødvendigheten av systemisk tenkning. Gjennom tydelig og kraftfull ledelse skal rektor legge til rette for prosesser som fremmer dialog og refleksjon slik at alle i organisasjonen utvikler en felles forståelse for hva man arbeider mot og hvordan arbeidet skal gjennomføres. Dette kan sees i sammenheng med Senges teori rundt lærende organisasjoner der han sier at ledelse er nødvendig for å sikre denne felles forståelsen (Hustad 1998: 45). Dette er eksempler som gjør at vi finner det hensiktsmessig å anvende Peter Senges teori rundt begrepet lærende organisasjon når vi skal analysere og drøfte vårt datamateriale. Like fullt kan det være på sin plass å ta i betraktning det kritiske røster har hevdet om at teorien om lærende organisasjoner er preget av troen på at alle vil det samme. Dette kan synes å stå i motsetning til opplevd praksis i norsk skole og kritikken som har kommet i forhold til at norske læreres kompetanse er for privatisert.

Noe av kritikken Senges teori møter dreier seg om hans syn på dialog og politikkforståelse (Hustad 1998: 45f). Senge mener at kunnskap utvikles gjennom dialog, og dialogens funksjon er å fremme like synsmåter i forhold til strukturer og prosesser i en organisasjon. Kritikerne hevder at dette kan virke hemmende på læringsevnen i en organisasjon fordi alle etter hvert vil komme til å tenke mer eller mindre likt. Resultatet kan bli en organisasjon som mister evnen til videreutvikling. Utfordringen i norsk skole kan slik vi ser det heller synes å være at det er for få røster

som blir hørt enn at man er for enige. Derfor blir utfordringen nettopp det å skape strukturer og legge til rette for prosesser der flest mulig får anledning til å dele og utvikle sin kompetanse gjennom refleksjon.

Stortingsmelding 30 forventer at skolelederen skal legge til rette for dialog preget av refleksjon rundt læringsarbeidet. Dette for å skape en felles forståelse for hvilke tiltak som må igangsettes for å sikre kvaliteten på læringsarbeidet. Utfordringen blir å få den privatiserte kunnskapen opp i dagen. Det vil si å gjøre den eksplisitt slik at den kan rettferdiggjøres og videreformidles i organisasjonen. Dette framheves som en viktig prosess i personalets læring (Stortingsmelding 30 2003-2004). På bakgrunn av dette er det vi finner det hensiktsmessig å anvende teori knyttet til begrepet taus kunnskap når vi skal analysere og drøfte vårt datamateriale. Nonaka har i likhet med Senge blitt kritisert for å ha et for sterkt harmoniperspektiv. Dessuten pekes det på at Nonaka kan synes å se bort fra det faktum at kunnskapsutvikling kan være resultat av prosesser i et praksisfellesskap uavhengig av hva en ledelse måtte mene i utgangspunktet (Hustad 1998:70). Stortingsmelding 30 kan slik vi ser det tolkes inn i Nonakas teoretiske ramme da den vektlegger skolelederen som den kanskje viktigste aktøren i forhold til hvilke strategier som velges i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Samtidig kan det også være mulig å tolke det som et tilsvarende svar til kritikken av Nonaka når Stortingsmelding 30 peker på viktigheten av at skolelederen er villig til å dele makt og oppmuntrer det å være utprøvende og ta sjanser (Stortingsmelding 30 2003-2004: 29). Her kan det utvikles ny kunnskap i praksisfellesskap i tillegg til det som initieres fra skolelederen.

3. Teori

Problemstillingen vår har til hensikt å beskrive hvordan skolelederen arbeider med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30. Begrepene læring, lærende organisasjon og ledelse vil derfor være sentrale i vår studie. I det følgende vil vi gjøre rede for prosjektets teoretisk forankring, ulike forståelser av begrepene læring, ledelse og lærende organisasjon og redegjøre for valgte perspektiver innenfor disse områdene.

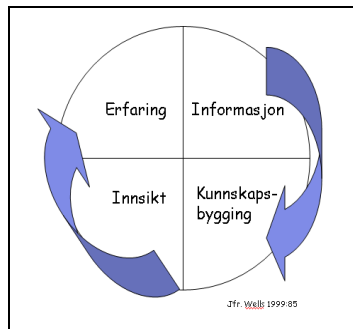
3.1 Læringsperspektiv

Det finnes ulike perspektiver på læring. Behaviorismen, kognitivismen og det sosiokulturelle perspektivet på læring er kanskje de mest kjente. Vi velger å vektlegge det sosiokulturelle læringsperspektivet. Stortingsmeldinga snakker om kunnskap og kreativitet som de viktigste drivkreftene når det gjelder verdiskapning i samfunnet. Meldingen foreskriver en satsning på kompetanseutvikling i skolen. Kunnskapen vil ifølge meldinga bare øke i verdi jo mer den brukes og deles. Derfor pekes det på behovet for systemer som sikrer samarbeid og deling av kunnskap (Stortingsmelding 30 2003-2004:23). Dialog står som et sentralt begrep. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegges eksempelvis gjennom formuleringer som ” *skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skole* ” (Stortingsmelding 30 2003-2004: 4).

En lærende organisasjon er i følge Wadel en organisasjon der læring skjer og hvor det er lagt til rette for ulike læringsmuligheter og læringsprosesser (Fuglestad og Lillejord 1997). Vi kommer derfor ikke utenfor læringsbegrepet i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon sett i forhold til forventningene i Stortingsmelding 30. Hva er læring og hvordan skapes læring?

3.1.1 Gordon Wells lærings sirkel

Wells tar utgangspunkt i en lærings sirkel som beskriver en fullverdig læringsprosess.



Figur 1. Wells lærings sirkel (Wells 1999)

Wells (1999) sier at en fullverdig læringsprosess går gjennom ulike faser. Den starter med den enkeltes erfaringsbakgrunn. Erfaring velger vi å forstå som den mening individet utvikler gjennom ulike praksisfelleskap i løpet av sitt liv. Erfaringen er sosial. Den utvikles gjennom sosial interaksjon. Læring handler om å utvide våre erfaringer. Utvidelsen av våre erfaringer skjer gjennom en informasjonsfase. Informasjon består av andre menneskers meninger og fortolkninger av erfaringer. Denne informasjonen bearbejdes. Under fasen kunnskapsbygging bruker individene ulike ressurser, som erfaring og informasjon, for å utvikle sin forståelse og handling knyttet opp mot aktivitet. Gjennom kunnskapsbyggingen skjer det et møte mellom den personlige erfaringen og forhandlinger i et kunnskapssøkende felleskap. Innsiktsfasen fungerer som en tolkningsramme hvor den enkelte er i stand til å skape mening og endre i nye situasjoner. Dette gjør at vi blir i stand til å ta med oss nye erfaringer inn i en ny runde i lærings sirkelen. Nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon knyttes i Stortingsmeldinga til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet og en avgjørende faktor vil være:

”at lærerne har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet” (Stortingsmelding 30 2003-2004:25).

Gjennom uttrykket ”å dele sin kompetanse” ser vi at Stortingsmeldinga henviser til samhandling. I tillegg viser sitatet at dette er noe som ikke bare skal forekomme en

gang i blant, men i ”det daglige arbeidet”. Det vil derfor være naturlig å beskrive det sosiokulturelle perspektivet litt nærmere.

3.1.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

I det sosiokulturelle perspektivet står interaksjon og samhandling med andre sterkt. Säljö sier at læring og utvikling handler om møtet mellom menneskets og kulturens kunnskaper, ferdigheter og erfaringer. Våre kulturelle redskaper lærer vi å ta i bruk gjennom vår egen sosiale praksis (Säljö 2000). Dysthe (2001) er opptatt av at innenfor et sosiokulturelt perspektiv bør læring forstås i et kommunikativt perspektiv.

Kunnskap oppstår i samspill med andre mennesker og blir så en del av individet (Dysthe 2001).

Ulike virksomhetssystemer blir skapt av mennesker som samarbeider. Våre handlinger har utgangspunkt i og bidrar til å reprodusere en bestemt sosial praksis. Tenkning som en kollektiv aktivitet skjer ved at en oppretter og vedlikeholder en felles forståelse av hva en holder på med, og dessuten utvikler denne forståelsen gjennom kommunikasjon (Säljö 2001).

Stortingsmelding 30 har fokus på både individuell og kollektiv læring. Elevene skal lære å lære. Her vil kognitive læringsprosesser stå sentralt. For eksempel gjennom vektlegging av læringsstrategier og viktigheten av dette for å organisere kunnskap. Kollektiv læring er en forutsetning for utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. I forhold til vår problemstilling der begrepene lærende organisasjon og ledelse er sentrale finner vi det naturlig å legge hovedvekten på den kollektive læringen. Derfor vil vi i teoridelen ha et sosiokulturelt perspektiv på begrepene læring og ledelse.

3.2 Hva er en lærende organisasjon?

Mange teoretikere har forsøkt å definere begrepet lærende organisasjon. I følge Lillejord er det ingen allment akseptert definisjon på hva som skal legges i begrepet

lærende organisasjon (Lillejord 2003:35). Teoriene varierer noe på bakgrunn av den enkelte forskers perspektiv. Fellestrekk for de fleste teoretikerne som har skrevet om lærende organisasjoner er at det foregår en helhetstenkning i organisasjonen, at endring er en metodisk, systematisk og vedvarende læringsprosess som skjer på alle nivå i organisasjonen (Wadel 2002:19).

De amerikanske forskerne Chris Argyris og Donald Schön har utviklet en av de kjente teoriene om læring i organisasjoner. De bruker betegnelsen ”organizational learning”. Et av hovedpoengene deres er at det er individene som lærer, ikke organisasjonen. Betingelsene for at organisasjonene skal lære er annerledes enn for individuell læring, men det at individene lærer er avgjørende for helheten. Disse forskerne hevder at læring i organisasjoner må være preget av organisasjonens mål og verdier (Argyris & Schön 1978).

Sølvi Lillejord er i likhet med Argyris og Schön opptatt av å fokusere på ulike, men gode løsninger for å nå felles mål. Hun definerer, sier følgende om hva en lærende organisasjon er:

”En lærende organisasjon er altså orientert mot helhetlige læreprosesser. Den forventes å ha en høy grad av toleranse, å være opptatt av hva som foregår i verden utenfor, å utvikle en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer” (Lillejord 2003:35).

Vi velger i hovedsak å anvende de teoretiske perspektivene til Peter Senge og Ikujiro Nonaka. Vi velger Senge fordi hans bok ”Den femte disiplin” av mange forskere blir betraktet som et hovedverk for det eksisterende og videreutviklende teorigrunnlaget rundt begrepet lærende organisasjon. Nonaka har skrevet sentral teori knyttet til vellykket kunnskapsutvikling i organisasjoner. Dette ser vi som sentralt fordi Stortingsmelding 30 nettopp vektlegger kunnskaps- og kompetanseutvikling som nasjonens viktigste, framtidige ressurs.

3.2.1 Peter Senge –læring i organisasjoner

I 1990 skrev Peter Senge boken ”Den femte disiplin” hvor han satt fokus på organisasjonenes mulighet for å lære. I boken hevder Senge at det finnes grunner til at noen organisasjoner lærer og andre ikke. Senge sier at noen organisasjoner har fokus på læring i organisasjonens struktur, prosesser, verdier og kultur, mens andre organisasjoner mangler dette. Han definerer begrepet lærende organisasjon som

”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (Senge 1990: 9).

I følge Roald (2000) har Senge med sine teorier blitt gitt hovedansvar for at begrepet lærende organisasjoner har fått et så stort gjennomslag. Det kan synes som om begrepet lærende organisasjon har blitt et faglig, politisk og kommersielt slagord i ulike sammenhenger.

Et viktig teorifundament hos Senge er at det er en klar sammenheng mellom individuell læring og kollektiv organisasjonslæring. Organisasjonen kan ikke lære mer enn det de enkelte medlemmene makter å lære. Senge presenterer fem disipliner for utvikling av organisasjoner. Den grunnleggende disiplinen er systemisk tenkning, men i tillegg presenterer han fire andre disipliner; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring.

Vi vil nå gjøre rede for hva Senge legger i sine fem disipliner. Det åndelige fundament kaller han disiplinen *personlig mestring*. Denne disiplinen bygger på det aktørene kan og utøver i forhold til sin kunnskap og sine ferdigheter. Senge sier at dette innebærer *”... at man kartlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte”* (Senge 1990:13). I dette ligger det uforløste læringsressurser. Personlig mestring kan forstås som fokus på den enkelte lærers kompetanse og utnyttingen av denne.

Mentale modeller handler om *”å lære å oppdage våre egne indre bilder, bringe dem til overflaten og granske dem”* (Senge 1990:14). *Mentale modeller* er personlige

antagelser av hvordan vi ser og oppfatter verden rundt oss og hvordan vi handler i forhold til disse antagelsene. Mangler medlemmene i organisasjonen forståelse for hvordan deres mentale modeller påvirker dem og deres adferd, vil læringsprosessene svekkes i organisasjonen. For å styrke læringsprosessene i organisasjonen er kommunikasjon, kollektiv forståelse, drøfting, refleksjon, planlegging og utprøving av nye ideer viktig.

Ledelsesutfordringen er å skape en visjon som alle aktørene i organisasjonen har et eierforhold til. Arbeidet med å skape felles bilder av en ønsket framtid er viktig. Å skape en *felles visjon* handler om å danne grunnlaget for utvikling av vi - tolkninger, i stedet for jeg - og de - tolkninger. Visjonen skal være grunnlaget for hva læring skal omhandle, hva som skal endres og hvordan (Senge i Roald 2000: 36f). Senge påpeker at det er ledelsens oppgave å skape begeistring, omsette visjonen til god praksis og bidra til at organisasjonen utvikler seg. I forlengelsen av dette kan vi se Stortingsmelding 30s formuleringer om behovet for tydelige forventninger og tilbakemeldinger praktisert gjennom en samarbeidsbasert arbeidsform der dialog mellom lærerne og mellom lærerne og ledelse står sentralt i Stortingsmelding 30 (2003-2004:28).

Senges fjerde disiplin er *gruppelæring*. Senge mener at gjennom læring i grupper vil aktørene i organisasjonen oppnå en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge 1990: 236). Målet er at man gjennom *gruppelæring* skal kunne avdekke læringshindrer, skape forståelse og lære mer enn det enkeltaktøren kunne ha klart på egen hånd. Senge hevder at hvis grupper ikke kan lære, så kan organisasjoner heller ikke det.

Den femte disiplinen som regnes for selve hoveddisiplinen er *systemtenkning*. Den systemiske, helhetlige tenkningen skal fungere som et bindeledd mellom de andre disiplinene. Senges fem disipliner må utvikles parallelt og fungere sammen i et system. Senge sier at ”*Uten systemtenkning vil visjonens frø falle på ufruktbar jord*” (Senge 1990:17). Vi vil anvende Senges fem disipliner i analysen av vårt datamaterialet.

3.2.2 Den tause kunnskapen

Vi har over beskrevet Senges vektlegging av systemisk tenkning som en avgjørende faktor for læring i organisasjoner. I det følgende vil vi beskrive et annet perspektiv på vellykket læring i organisasjoner, fokusering på såkalt taus kunnskap. Ikujiro Nonaka og Hirotaka Tekeuchi har gjennomført vitenskaplig arbeid ved japanske, europeiske og amerikanske universiteter og teoriene deres har blitt til gjennom egne praktiske erfaringer med organisasjoner. Kjernen i organisasjonslæring er i følge Nonaka og Tekeuchi mobilisering og transformering av taus kunnskap. Taus kunnskap kan være vanskelig å beskrive for andre. Det kan være kunnskap knyttet til sansene, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer, tommelfingerregler og intuisjon (Krogh, Ichijo, Nonaka 2000:21).

Etter vår mening er dette et interessant perspektiv fordi de fleste lærere arbeider alene i klasserommet og tradisjonelt har de hatt liten trening i og få arenaer der det har vært mulig å drøfte hva som utgjør forskjellen på vellykket og mindre vellykket undervisning. For å fange opp og dele denne verdifulle kunnskapen er det samtale og gode personlige relasjoner som er av betydning (Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). I den forbindelse spiller selvsagt gode strukturer i organisasjonen en viktig rolle, men vel så stor rolle for å dele taus kunnskap spiller kulturen. Er fellesskapet preget av trygghet, tillit og dialog? Er det lov å ta sjanser og er det lov å feile? Støtte i motsetning til kontroll er avgjørende for å lykkes i arbeidet med å dele taus kunnskap. Skal aktørene kunne dele sin tause kunnskap må de i tillegg til en kultur som inngir tillit ha begreper som gjør dem i stand til å formulere tanker og følelser om en situasjon på en gjenkjennelig og forståelig måte overfor andre teammedlemmer. Medlemmene er avhengige av et felles språk (Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Videre hevder de at både eksplisitt og taus kunnskap deles gjennom et praksisfellesskap.

Den tause kunnskapen utvikles gjennom sosialisering. Helst i små grupper på maks 6-7 personer. At relasjonene er stabile over tid er en forutsetning for at den tause kunnskapen skal fanges opp. Dette gir mulighet for videreutvikling av den tause kunnskapen. For at kunnskapen skal bli regnet for å være kollektivt forankret må den

oppfattes som rettferdiggjort og spredt i organisasjonen. Nonaka og Tekeuchi poengterer at utvikling ikke skjer ved engangsplanlegging og enkelttiltak, og at dialogen i praksisfellesskapet står sentralt for at legitimering av viktig og relevant kunnskap skal være gyldig (Roald 2004:37/38). Mangel på felles språk og en kultur som ikke støtter det å ta sjanser kan være barrierer for en vellykket kunnskapsutvikling.

3.3 Ledelse

Opgavene som skolelederen har er mangfoldige. Den enkelte skoleleder har mange muligheter, men også begrensninger i sin ledelsesutøvelse. Skolelederen skal ivareta alle sider ved lederrollen hvor det stilles krav fra mange hold. Det kan være i forhold til faglige, strategiske, innovative og administrative krav.

Det er en sterkere betoning av fokus på å lede gjennom å støtte kunnskapsutvikling slik at organisasjonen hever kvaliteten på sin kunnskapsproduksjon. Samfunnet har endret seg og kunnskap og kreativitet framstår som avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. I arbeidslivet er menneskene den viktigste innsatsfaktor (Stortingsmelding 30 2003-2004: 23). Lederfeltet utvikler seg i tråd med dette og vi kan se en overgang fra styring og kontroll til det som kan kalles kunnskapsledelse. Et ledelsesperspektiv der forutsetningen for all god læring er den virkelige menneskelige kontakt. Sentrale begreper i kunnskapsledelse er trygghet, tillit, læring og dialog (Krogh, Ichijo, Nonaka 2000).

Det finnes mange ulike perspektiver på ledelse, og det finnes mange definisjoner av begrepet ledelse. Noen teorier vektlegger egenskaper ved lederen som person, andre ser ledelse som en funksjon. Møller sier at siden begrepet ledelse blir omtalt så mangfoldig kan det være vanskelig å gi en enkel beskrivelse av det. Hun hevder at forskere for lenge siden har gitt opp ambisjonene om å komme fram til en entydig definisjon av begrepet ledelse (Møller 2006:29).

I vår oppgave har vi valgt å støtte oss til Sørhaugs definisjon på ledelse. Han sier at

”Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta” (Sørhaug 1996:45).

Videre sier han at *”Å lede er å gi retning eller å indikere en utvikling”* (ibid: 57). Vi har tidligere tatt for oss læringsbegrepet og knyttet dette opp mot det sosiokulturelle perspektivet. I forlengelsen av dette velger vi Sørhaugs definisjon av ledelse fordi den peker på ledelse som en relasjonell og sosial prosess. Dette vil beskrives nærmere nedenfor og vil slik vi ser det være forenelig med vår problemstilling som tar for seg hvordan skolelederen beskriver arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30.

3.3.1. Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

Skolelederen har som tidligere nevnt mange oppgaver. Å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet betones som en av de viktigste oppgavene for en skoleleder. Når det gjelder å definere hva som ligger i begrepet pedagogisk ledelse sier Møller at:

”Kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv. Det tilsier at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis er knyttet opp til den formelle lederposisjonen” (Møller 1996:209).

Lillejord og Fuglestad omtaler pedagogisk ledelse som:

”den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner (Lillejord & Fuglestad 1997:7).

Wadel deler ledelse inn i to grunnleggende dimensjoner som han kaller administrativ og pedagogisk ledelse (Fuglestad & Lillejord 1997:43). Wadel fokuserer på at administrativ ledelse sikrer at organisasjonen fungerer her og nå. Læring og utvikling av organisasjonen skjer gjennom pedagogisk ledelse (ibid 43-47). Pedagogisk ledelse handler om å lede, initiere og legge til rette for læring i organisasjonen. Wadel deler pedagogisk ledelse inn i de to hovedformene produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse. Reproductiv pedagogisk ledelse handler om å lære bestemte kunnskaper eller

ferdigheter. Wadel fremhever betydningen av produktiv pedagogisk ledelse som avgjørende for læringsfellesskapet i organisasjonen. Det er viktig at alle medlemmene bidrar til kunnskap og utvikling gjennom felles refleksjon og deltakelse.

”Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene”
(Fuglestad & Lillejord 1997: 42).

Denne forståelsen av ledelse fokuserer på både formelle ledere og ledede og relasjonen mellom dem. I et relasjonelt perspektiv på ledelse er samhandlings- og forhandlingsprosesser viktig mellom ledere og ledede. Elementer av dette perspektivet mener vi å kunne kjenne igjen i formuleringer om behovet for dialog mellom lærere og ledere i arbeidet med å bedre kompetanseutviklingen (Stortingsmelding 30 2003-2004: 28). Lederutfordringen er å kunne kjenne og handle i forhold til organisasjonens kultur. Medlemmene i organisasjonen vil hele tiden gjennom kommunikasjon og handlinger påvirke hverandre gjensidig. Dette skjer gjennom at folk snakker sammen, tar initiativ, utveksler ideer og tanker. De forhandler seg fram til enighet eller bidrar til å avdekke uenighet. Fuglestad sier at gjennom den direkte kontakten mellom medlemmene i en organisasjon skjer det problemløsende, målformulerende eller språkskapende kommunikasjon (Fuglestad & Lillejord 1997:58). På denne måten bidrar de til utvikling av kulturen.

Fuglestad og Lillejord understreker at ledelse ikke er noe som skolelederen utøver alene. De sier at det er *”... viktig å understreke at skoleledelse ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid”* (ibid:14).

3.3.2 Lederens dilemmaer i hverdagen

Jorunn Møller (1996) har gjennom sin forskning satt fokus på hvor oppstykket en hverdag kan være for en skoleleder. Møller bruker ordet ”dilemmaer” for å beskrive motsetningsfylte forventninger som skolelederen møter i sin hverdag. Utfordringen som skoleleder er å kunne håndtere disse dilemmaene. Gjennom sin forskning peker hun på at hverdagen til skolelederen ofte er karakterisert av kortsiktighet,

diskontinuitet og mange oppgaver som skal løses på en gang. Lederen er handlingsorientert og vier lite av sin tid til læringsprosesser og refleksjon i det daglige arbeidet. Dette kan være en utfordring i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon, en organisasjon som blant annet skal kjennetegnes av refleksjon gjennom det daglige arbeidet.

Møller viser til svenske studier som igjen viser til at skoleledere prioriterer mer presserende oppgaver foran refleksjon (Møller 1996). Møller hevder at det kan ha å gjøre med at mange skoleledere praktiserer ”åpen dør”. Med det mener hun at skolelederen til enhver tid er tilgjengelig. Hvordan er dette forenelig med å kunne skape en reflekterende praksis? Møller betegner dette som styringsdilemmaer i arbeidet mot måloppnåelse. Eksempler på styringsdilemmaer vises i figuren nedenfor. Møller tar for seg spenningsforholdet mellom dilemmaene reflekterende praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning. Et dilemma vi skisserte overfor.

Reflekterende praksis	VS	Tilgjengelighet og akutt problemløsning
Hierarkisk styring		Selvstyring
Krav		Støtte
Forandring		Stabilitet

Figur 2. Eksempler på styringsdilemmaer (Møller 1996:46)

Dilemmaer knyttet til styring kan videre innebære konfliktfylte situasjoner i forhold til høy eller lav grad av styring slik som figur 2 viser. Møller viser blant annet til dilemmaer knyttet til hierarkisk styring versus selvstyring og dilemmaer knyttet til krav versus støtte. Hierarkisk styring handler om situasjoner hvor lederen griper inn styrende i forhold til sitt personale. Selvstyring handler om profesjonell autonomi,

hvor lærerne i fellesskap finner løsninger på problemer. Et eksempel på dilemma knyttet til om lederen skal stille krav eller støtte kan være dersom praksis i lærerkollegiet er i strid med læreplanen. Skal lederen da følge læreplanen eller være støttende i forhold til sitt personale? I figur 2 finner vi også styringsdilemma knyttet til forandring versus stabilitet. Kontinuerlig forandring kjennetegner et moderne samfunn og derfor også skolen. Endring kan ofte utløse motkrefter som kan være utfordrende for organisasjonen. Det kan for en leder være et dilemma å stå i valget mellom endring og stabilitet i skolehverdagen.

Dette er slik vi ser det dilemma en leder vil støte på i større eller mindre grad avhengig av hvilken kultur som kjennetegner den skolen han eller hun leder. Dilemmaer som igjen vil kunne komme til å innvirke på arbeidet med å skape en lærende organisasjon.

3.4 Kvalitet

Visjonen i Stortingsmelding 30 er å skape en bedre kultur for læring for derigjennom å forbedre elevenes læringsresultater. Gjennom å utvikle skolen som en lærende organisasjon vil man heve kvaliteten på læringsarbeidet som foregår på og mellom ulike nivåer i skolen (Stortingsmelding 30 2003-2004). I forlengelsen av dette finner vi det naturlig å si noe rundt begrepet kvalitet.

Dale (2006) viser til en allmenn kvalitetsdefinisjon:

”Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs” (Dale 2006:124).

På bakgrunn av denne definisjonen skiller Dale mellom legal kvalitet og kvalitet preget av legitimitet. I legal kvalitet legger han egenskaper knyttet opp mot om organisasjonens virksomhet drives i samsvar med mandat, lov og regelverk. Legitimitet har å gjøre med samfunnets oppfatning og forventninger til organisasjonen knyttet til hvorvidt brukerne har tillit til lærestedet.

Dale (1997) mener at utdanningssystemet er preget av mangel på et felles språk for hva det vil si å utvikle kvalitet i utdanningen. En mangel på språk og refleksjon over kvalitet i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsprosesser, gjør at organisasjonen preges av udyktighet når det gjelder å tolke og analysere sin yrkespraksis. Dale er opptatt av ansvar for kvalitet i utdanningssystemet. Han har knyttet begrepet didaktisk rasjonalitet til tre kompetansenivåer. Dale er opptatt av at det skal være kvalitet i alle kompetansenivåene. Skolelederen er en naturlig del av sammenhengen mellom disse nivåene og skolelederen må på lik linje med andre aktører i skolen etterstrebe å være en lærende organisasjon. Kompetansenivå 1 og 2 tar for seg reell handling, analyse, planlegging og vurdering. Disse nivåene vil være preget av mer eller mindre handlingstvang siden de er knyttet til praksiskonteksten. Dale framhever viktigheten av at skolen som en del av utdanningssystemet trenger å bevege seg til kompetansenivå 3. K3 dreier seg om kommunikasjon i og konstruksjon av utdanningsteori.

3.5 Oppsummering

Vi har presentert teori som vi vil knytte til analysearbeidet med datamaterialet. Med bakgrunn i vår problemstillingen: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?” Vi velger å bruke Peter Senges fem disipliner og begrepet taus kunnskap slik Nonaka, Ichijro og Von Krogh belyser det som teoretisk grunnlag i det videre arbeidet med begrepet lærende organisasjon. Vi vektlegger et sosiokulturelt perspektiv på læring og i forlengelsen av dette et relasjonelt perspektiv på ledelse. Bakgrunnen for å utvikle skolen som en lærende organisasjon er et ønske om å heve kvaliteten på læringsarbeidet i skolen. Dale er opptatt av kvalitet i alle ledd i utdanningen. Når vi systematiserer og analyserer datamaterialet, velger vi å gruppere datamaterialet under følgende tre underoverskrifter: Strukturer for en lærende organisasjon, Prosessarbeid i en lærende organisasjon og Resultatfokus i en lærende organisasjon.

4. Metode

I metodekapitlet beskriver vi oppgavens forskningsdesign. Vi vil også komme med betraktninger rundt forskningsprosessen. Valg av design er gjort på bakgrunn av problemstillingen hvor vi skal forsøke å beskrive hvordan skolelederen arbeider med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30. For å kunne beskrive verden ut fra hvordan skolelederen opplever den og for å få fram betydningen av skolelederens erfaringer valgte vi å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Kvale sier at ” *Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?* ” (Kvale1997:17). Kvale sier videre at den som intervjuer er som en reisende som skal ut og oppdage verden og fortelle en historie når han vender hjem igjen. På veien støtter intervjuerne seg til en metode, som i ordets opprinnelse betyr ” *et veivalg som fører til målet* ” (ibid: 20).

Med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming vil vi gå i dybden og finne ut hvordan to skoleledere opplever sin virkelighet i forhold til vår problemstilling. Målet er ikke å generalisere, men heller å gi en beskrivelse av de opplevde utfordringene knyttet til problemstillingen. En kvalitativ tilnærming vil også kunne gi fleksibilitet i forhold til å kunne gjøre endringer underveis i forskningsprosessen. Som metode har vi valgt å anvende et kvalitativt forskningsintervju (Kvale 1997).

4.1 Hermeneutisk studie

Gjennom intervjuene ønsket vi å få fram informantenes egne tanker, refleksjoner, forståelser, følelser og erfaringer rundt problemstillingen. Vi vil på bakgrunn av dette ta utgangspunkt i en hermeneutisk analyse der vår tilnæringsmåte veksler mellom empiri og teori.

En hermeneutisk analyse tar sikte på å forstå meningen med handlinger, sett i forhold til blant annet aktørenes intensjoner, men er ikke like sterkt knyttet til studier av folks

hverdagsliv som fenomenologiske analyser (Grønmo 2004). Den hermeneutiske fortolkningen foretas på et bredere grunnlag og i lys av en større sammenheng enn den fenomenologiske fortolkningen. Som i fenomenologiske analyse er vi i vår undersøkelse opptatt av aktørenes egen forståelse. I vår analyse blir forskerens fortolkning av aktørene og deres synspunkter tillagt større vekt gjennom at vi fortolker og ser dataene i lys av de forventningene til ledelse som vektlegges i Stortingsmelding 30. Slik vi ser det samsvarer dette med hermeneutiske studier der forskeren legger vekt på sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter.

Hermeneutikken legger også vekt på forskerens forforståelse. Fortolkningen bygger også på den mer generelle forståelsen forskeren har forut for studien. Denne forforståelsen kan omfatte forskerens egne erfaringer og betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Forskeren utnytter dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktøren og dennes handlinger og for sin fortolkningen av handlingenes mening (Grønmo 2004:373f).

Kvale sier at en hermeneutisk tilnærming medfører en ” *tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser* ” (Kvale 1997:81). Dette innebærer en fortolkning av det informantene våre sier. Utfordringen for oss som forskere ligger i det å forsøke å gjøre dette forståelig for andre. Vi som forskere må i intervjusituasjonen forholde oss til en verden som allerede er fortolket av aktøren selv. Vi må være klar over at informanten fortolker ut fra sin oppfatning av verden, erfaringer fra egen organisasjon, sin sosiale og kulturelle bakgrunn. Vår utfordring blir å kunne rekonstruere fortolkningene til informantene ved å knytte disse til teoretiske begreper. En risiko når man fortolker er at man som forsker misforstår intensjonen eller meningen med en uttalelse. Som forskere er vi klar over at vår egen bakgrunn, menneskesyn, verdier, erfaringer og oppfatninger er av betydning i forskningsprosessen. Vi har forsøkt å bevisstgjøre oss selv og hverandre på at forforståelse eller fordommer i minst mulig grad skal virke styrende i intervjusituasjonen. Vår fortolkning av dataene foretas på bakgrunn av våre erfaringer som studenter og skoleledere samt den forforståelse vi har gjennom å ha analysert Stortingsmelding 30 ut ifra problemstillingen.

4.2 Induktiv datainnsamling

I vår oppgave skal vi finne ut hvordan skolelederen beskriver arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30. På bakgrunn av problemstillingen vår har vi valgt en induktiv tilnærming for å få svar på problemstillingen. Ved en induktiv framgangsmåte vil vi gå ”fra empiri til teori”, ikke fra teori til empiri som gjøres ved en deduktiv framgangsmåte. Ved en induktiv datainnsamling møter man virkeligheten med et åpent sinn og samler inn relevant informasjon som man deretter systematiserer. Ut fra en slik åpen tilnærming dannes så teoriene. I en induktiv metode er det virkeligheten som danner utgangspunktet for teorien (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2006). I vår oppgave vil Stortingsmelding 30 også være det som danner utgangspunkt for teorien.

4.3 Utvelgelse av informanter

Vi har valgt å gjøre et strategisk utvalg i forhold til utvelgelse av informanter. Ved strategisk utvelgning bestemmer forskeren seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle inn nødvendige data. Utgangspunktet for undersøkelsen er å finne hensiktsmessige informanter som kan belyse oppgavens forskningsspørsmål (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006:107).

Kvale sier at svaret på spørsmålet om hvor mange intervjupersoner forskeren trenger i studien sin er: *”intervju så mange personer som er nødvendig for å finn ut det du trenger å vite”* (Kvale 1997:58). Antallet intervjupersoner er avhengig av studiens formål. En kvalitativ tilnærming tillater metodisk at forskeren går i dybden i forhold til et begrenset antall informanter. Det tar tid å gjennomføre og analysere intervjuene og for oss var det en utfordring å finne en balansegang mellom et interessant utvalg og håndterbart materiale. I vår oppgave er Stortingsmelding 30 sentral og vi er interessert i hvordan skolelederen beskriver arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi vil finne personer som ikke er representative for alle

skoleledere, men personer som kan gi oss data på hvordan virkeligheten til en skoleleder arter seg med hensyn til å kunne oppfylle forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30.

Vi kom i kontakt med informantene da en av oss har kjennskap til denne kommunen gjennom jobb. Dette kan være et problem i forhold til lojalitet. Derfor opplevde vi det som positivt at vi var to og vi understreket at opplysningene ville bli anonymisert. Vi hadde på forhånd gått inn i denne kommunens strategidokumenter og funnet at et av satsningsområdene var å gi skolelederen kunnskap i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon slik som intensjonene i Stortingsmelding 30 sier. Derfor mente vi at respondenter fra skoler i denne kommunen kunne gi oss interessante data i tråd med vår problemstilling.

Rektorene ble kontaktet på et skoleledermøte i denne kommunen. På møtet ble det foretatt en direkte henvendelse til en rektor i barneskolen og en ungdomsskolerektor. De ble spurt om de kunne tenke seg å delta på et intervju som ville dreie seg om utfordringer knyttet til Stortingsmelding 30. I etterkant av møtet tok vi elektronisk kontakt med de mulige informantene. På mail informerte vi om forskningsprosjektet og vår hensikt med undersøkelsen. Vi konkretiserte vårt ansvar og forpliktelser overfor informantene både under og etter at intervjuene var avsluttet. Vi orienterte om hvor lang tid intervjuene ville ta og at vi ønsket å benytte lydopptak. Vi gjorde rede for hvem som var vår veileder ved ILS, at prosjektet var innmeldt til NSD og det ble innhentet samtykke elektronisk.

Med et utvalg på to informanter er det umulig å generalisere. Men det vil være spennende å gå nærmere inn i disse to rektorenes beskrivelser og oppfatninger med tanke på at de arbeider i samme kommune. Videre vil det også være interessant å se beskrivelsene i lys av at de er rektorer ved ulike skoleslag.

4.3.1 Presentasjon av informantene

Informant nummer en er en kvinne på 61 år. Vi har gitt henne navnet Sonja. Sonja leder en ungdomsskole på Østlandet med rundt 500 elever. På skolen er det totalt rundt 65 ansatte. Hun er utdannet allmennlærer og har to år med videreutdanning innen ledelse på ILS. Rektoren som nå har jobbet i norsk skole siden 1971 har erfaring fra skoleverket som lærer, rådgiver, inspektør og rektor. Hun har arbeidet på en folkehøyskole og på ulike ungdomsskoler. Sonja har arbeidet 14 år som rektor ved skolen som hun nå leder.

Informant nummer to er en mann på 49 år. Heretter kalt Harald. Harald arbeider ved en barneskole. Han leder en skole med 315 elever. På skolen er det 28 ansatte i det pedagogiske personalet og 16 ansatte innen skolefritidsordningen. Han har tatt lærerutdanning med spesialpedagogikk og grunnfag idrett. Han har jobbet i Uteseksjonen, innen spesialskolesystemet, vært leder av voksenopplæringen, startet opp en leirskole, jobbet som inspektør og rektor ved en ungdomsskole og vært leder for PPT. Denne erfaringen har han fra andre kommuner enn den han nå arbeider i. Harald har til sammen i sin yrkeskarriere arbeidet omtrent 11 år som rektor hvorav 2 år som rektor ved sin nåværende arbeidsplass.

4.4 Semistrukturert intervju

Vi har valgt å gjennomføre et semistrukturert eller delvis strukturert intervju som er basert på en intervjuguide. En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Temaene springer ut fra forskningsspørsmålene som vi ønsker at undersøkelsen skal belyse. En intervjuguide har en bestemt rekkefølge på temaene, men denne kan endres under intervjuet hvis informanten bringer inn nye tema (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006:139).

Som en forberedelse til datainnsamlingen utformet vi en intervjuguide. Forut for dette hadde vi gjennomført en analyse av Stortingsmelding 30 på bakgrunn av begrepene lærende organisasjon og ledelse. Dette gav oss en samling begreper som vi bygget

intervjuguiden rundt. Vi utformet to til tre spørsmål til hvert begrep. Rent praktisk utformet vi intervjuguiden som et tokolonnenotat der venstre kolonne viste hovedbegrepet og hovedspørsmålet. I høyre kolonne skrev vi underspørsmål. Vi opplevde at denne utformingen var oversiktlig. Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert gikk vi gjennom intervjuene og merket oss interessant datamateriale. For å finne fram til interessante data i materialet var intervjuguiden med begrepene vi hadde hentet fra Stortingsmelding 30 sentrale.

Datamaterialet som vi fant relevant i forhold til vår problemstilling satte vi inn i den opprinnelige intervjuguiden under tilhørende hovedbegrep, hovedspørsmål eller underspørsmål. Vi fargemerket utsagnene slik at det skulle være lett å skille informantene våre i ettertid. Dette var et godt verktøy i arbeidet med å systematisere dataene i etterkant og det fungerte godt og sikret oss data i forhold til de begrepene som vi på forhånd hadde ønsket å få data på.

I tillegg til tokolonnenotatet brukte vi lydopptak under intervjuet. Vi var begge to til stede under intervjuene. Den ene stilte spørsmålene, mens den andre kontrollerte at vi fikk dekket alle områdene i intervjuguiden. Underveis i intervjuet kunne den som hadde kontrollopgaven komme inn med oppfølgingsspørsmål. I disse oppfølgingsspørsmålene ble respondentene ofte bedt om å konkretisere og utdype sine svar. På denne måten forsøkte vi å få fram data som var så gode som mulig i forhold til den fortolkningen vi som forskere skulle foreta i analyse og drøftingsarbeidet.

For å unngå å påvirke respondentenes svar hadde vi i intervjuguiden lagt vekt på å formulere så åpne spørsmål som mulig. Hvert intervju var berammet til 90 minutter. Vi opplevde stemningen og kommunikasjonen mellom forskere og respondent under intervjuene som god. Det virket som om informantene var trygge på seg selv og slappet av i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass. Atmosfæren var avslappet og intervjuet ble gjennomført uten avbrudd. Skoleåret var avsluttet og lærerne hadde tatt ferie. Rektorene kunne bokstavelig talt lene seg tilbake og se skoleåret litt i perspektiv. Dette kan være en medvirkende årsak til at de følte seg komfortable.

4.5 Datakvalitet - mulige dilemmaer?

Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet. Høy reliabilitet vil si at datamaterialet i liten grad varierer i metodologiske forhold. Variasjonene i data vil heller reflektere virkelige forskjeller i analyseenhetene. Reliabiliteten avhenger av oppleggets utforming og hvordan selve datainnsamlingen blir gjennomført (Grønmo 2004: 220).

Før gjennomføringen av intervjuene ønsket vi at informantene skulle være godt orientert om problemstillingen og undersøkelsens formål. Under intervjuene var det viktig for oss å innta en aktiv lyttende rolle, samtidig som vi forsøkte å komme med betraktninger og oppklarende spørsmål underveis. Dette ble gjort for å ha en god kommunikasjon og dialog med informantene. På forhånd hadde vi satt oss godt inn i intervjuguiden. Vi var opptatt av at vi ikke skulle gå inn i intervjuene med forventninger om mulige data. Å innta en åpen og bevisst rolle til prosessen er viktig i forhold til resultatet. Det å få informanten til å ønske å fortelle det de opplever og ikke det de tror at vi ønsker at de skal svare er en utfordring. Dette var relevant for oss fordi vi ønsket å få data om rektorenes kjennskap til de forventninger som Stortingsmelding 30 setter til dem som skoleledere. Det var viktig for vår undersøkelse at de turte å være mest mulig sannferdige i sine svar. Etter gjentatte drøftinger og refleksjon mener vi å kunne si at respondentene turte å være åpne om ulike utfordringer knyttet til forventningene i Stortingsmelding 30. Vi sier dette på grunnlag av tolkninger som vi har gjort oss gjennom deltakelse på intervjuene og gjennom behandling av datamaterialet. Informantene turte etter vårt syn å framstå som ikke ”perfekte” rektorer. For eksempel uttrykte begge at de arbeidet ut fra Stortingsmelding 30, men de var ærlige på at de ikke kjente og arbeidet etter alle intensjoner og forventninger knyttet til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Som forskere er det viktig å huske på at de fleste ønsker å framstå best mulig. Dette beskriver Møller som selvrepresentasjon (Møller 2004).

I vårt datamateriale har vi hentet informasjon fra rektor. Det hadde styrket undersøkelsens reliabilitet dersom vi i tillegg hadde innhentet data fra andre aktører

ved skolen. Dette var en avgrensning som vi valgte å gjøre på bakgrunn av tidsbruk og vår problemstilling som er knyttet direkte til skolelederen.

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Høy validitet vil si at man etter undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen sitter igjen med data som er relevante for problemstillingen (Grønmo 2004: 221). Utvelging av informanter står sentralt. Vi opplevde at våre respondenter bidro med relevant data i forhold til vår problemstilling. Pålitelighet er en forutsetning for gyldighet. Dette gjelder først og fremst det som skjer mellom de som intervjuer og informantene, men også det som skjer mellom forskeren og dens utskrifter. Gyldighet handler om hvordan produktet forholder seg til virkeligheten og om det er holdbart i forhold til et felt. Kan datamaterialet si oss noe om hvordan skolelederen beskriver arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i forhold til forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30? Dette var det viktig for oss å ta hensyn til under prosessen med innhenting av data. Det ble derfor viktig med en gjentatt gjennomgang av datamaterialet for å avdekke mulige feilkilder.

4.5.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er viktig når det vi måler ikke kan observeres direkte. Når vi skal gjennomføre en forskningsundersøkelse er det viktig at begrepene virkelig måler det vi har til hensikt å måle. Hvis begrepene vi måler mangler validitet er det lett at forskeren trekker feilaktige slutninger. En sikker måte å få lav validitet på er å intervjuer noen om ting de ikke har kjennskap til. Begrepsvaliditet er en relasjon mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de generelle dataene (Grønmo 2004).

Gode definisjoner av begreper som brukes er viktig i forhold til anvendt teori. Det er også viktig at de begrepene som forskeren bruker er avgrenset. Det er viktig at forskeren klarer å dokumentere at begrepene blir målt.

Vår problemstilling innehar to sentrale begreper: lærende organisasjon og ledelse. Disse to begrepene har vi valgt å se på i forhold til Stortingsmelding 30. For å sikre datamaterialets pålitelighet var det viktig at intervjuguiden ble utformet på en måte som gav oss innsikt i skolelederen forståelse av disse begrepene. Dette gjorde vi ved å formulere åpne spørsmål som innbød til refleksjon. Gjennom de åpne spørsmålene og i dialog med intervjueren ville vi forsøke å gi respondenten en mulighet til å formulere sin egen oppfatning av den opplevde virkelighet i relasjon til problemstillingens hovedbegreper. Kvale beskriver dette som at samtaler mellom mennesker representerer et stort kunnskapspotensiale. Personene som intervjues vil gjennom dialogen med intervjueren formulere sin egen oppfatning av virkeligheten, og dette er noe som kommer i tillegg til at de besvarer spørsmål (Kvale 2006).

4.6 Analyse av kvalitative data

Målet med kvalitativ analyse er å komme fram til en helhetlig forståelse av spesielle forhold (Grønmo 2004:245). I vår undersøkelse vil det si å kunne anvende dataene for å kunne beskrive og forstå hva skolelederne våre opplever som utfordrende i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Si noe om deres personlige opplevelse og den kontekst der disse opplevelsene finner sted. Vi avgrensner vår analyse til å gjelde skolelederen, rektor, og hans/hennes opplevelser og beskrivelser. Dette er en viktig avgrensning fordi skolelederens opplevelser er en del av den enda større helheten som utgjør skolesamfunnet.

Under transkriberingen skrev vi ordrett ned det som respondentene sa. Vi markerte stemningsindikatorer, f. eks latter og pauser da vi transkriberte. Etter å ha fått alle data transkribert hentet vi fram igjen intervjuguiden. Deretter foretok vi en åpen koding ved at vi gikk inn i datamaterialet og klassifiserte det vi fant var de viktigste dataelementene med bakgrunn i vår intervjuguide. For å skille de to rektorenes uttalelser brukte vi fargekoder. Dette opplevde vi som nyttig i arbeidet med å systematisere dataene i forhold til problemstilling og teori. Dette arbeidet gjorde vi sammen gjennom å ha en åpen og reflekterende dialog.

Neste skritt var en mer systematisk koding der vi gikk inn i dataene og kategoriserte dem på bakgrunn av problemstillingens sentrale begreper for deretter å kunne drøfte dataene i en dialog mellom empiri og teori. Analysearbeidet har til dels foregått parallelt med datainnsamlingen. Det er vanlig i kvalitative studier at data blir analysert etter hvert som de samles inn. Analysearbeidet blir stadig mer dominerende utover i prosjektet. (Grønmo 2004:245).

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

Gjennom forskningsprosessen har vi som forskere forsøkt å være bevisst på vårt vitenskaplige ansvar. Vi har søkt etter å finne måter å presentere funn på som gir et så riktig bilde av informantene som mulig. Kvale hevder at balansen mellom å ivareta informantene og funn noen ganger kan oppleves som utfordrende. Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig at forskerne har etiske refleksjoner og vurderinger (Kvale 2006). Kvale tar for seg tre etiske prinsipper i forskningsprosessen. Disse retningslinjene har vi forholdt oss til når det gjelder å være etiske etterrettelige i forskningen.

Vi har søkt Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste om godkjenning for å gjennomføre vår studie. I forkant av gjennomføringen av datainnsamlingen ble respondentene informert om undersøkelsens formål og om hvordan vi ville behandle dataene i etterkant. Vi har lagt vekt på å anonymisere respondentene.

Når vi skal tolke datamaterialet, er det viktig at vi som forskere stiller spørsmålsteget ved uttalelser som respondentene har kommet med. Det er viktig at vi er klar over at vi kan ha lagt ord i munnen på respondentene og at vi kan ha tolket mer enn det respondentene kan stå inne for. Data som vi velger ut kan også være farget av det vi selv ønsker å komme fram til. Kvale hevder at kvalitative data påvirkes av forskerne som gjennomfører undersøkelsen. Forskernes egenskaper og bakgrunn kan påvirke datamaterialet som samles inn (Kvale 2006). Dette er et problem som har vært relevant å huske på for oss siden vi selv har lang erfaring og sterke meninger om og

fra skoleverket på ulike nivåer. Vi er også klar over at resultatene som vi kommer fram til ikke gir et nøyaktig bilde av virkeligheten.

Respondentene samtykket i at vi kunne gjøre lydopptak som ville bli slettet etter at intervjuene var transkribert.

4.8 Kritikk av egen metode

I arbeidet med denne oppgaven har vi vært ydmyke i forhold til at dette er første gangen vi gjennomfører denne type vitenskapelig undersøkelse. Valget av et kvalitativ forskningsdesign mener vi er egnet til å belyse vår problemstilling.

Undersøkelsen har et lite utvalg som gir begrenset informasjon. Derfor har prosessen med å velge informanter og utforme intervjuguiden vært viktig. I ettertid ser vi at et pilotintervju kunne vært nyttig. Da vi gjennomførte intervjuene opplevde vi at det var nødvendig med oppklarende spørsmål. Ved å ha gjennomført et pilotintervju kunne kanskje kvalitetssikringen av intervjuguiden blitt enda bedre.

Vi ser også nå i ettertid at vi kunne ha valgt å gjennomføre deltakende observasjon på et personalmøte for å få et enda bedre innblikk i hvorvidt skolelederens beskrivelser av sine handlinger gjenspeiler forventningene i Stortingsmelding 30. Dette hadde etter vår mening kvalitetssikret datamaterialets pålitelighet enda mer.

4.9 Oppsummering

Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse for å finne ut hvordan to skoleledere beskriver sin virkelighet sett på bakgrunn av vår problemstilling

”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”.

Som metode har vi gjennomført to kvalitative forskningsintervjuer. Vi har gjennomført semistrukturert intervju basert på en intervjuguide. Gjennom disse har vi innhentet vårt datamateriale. I tillegg vil våre analyser av Stortingsmelding 30 også være en del av vårt datagrunnlag. Vi har jobbet induktivt og gjennomført en hermeneutisk studie der vi ønsket å få fram informantenes egne tanker, refleksjoner,

forståelser, følelser og erfaringer rundt problemstillingen. Målet for vår undersøkelse er ikke å generalisere, men å beskrive utfordringene knyttet til problemstillingen.

5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

Intensjonen bak Stortingsmelding 30 er at det skal være et dokument som skal bidra til å løfte kvaliteten på læringsarbeidet i skolen. Som vi tidligere har nevnt i kapittel 2 ble det i 2002 nedsatt et utvalg kalt Kvalitetsutvalget. Det skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Utvalget kom fram til tre typer kvalitet i opplæringen. Dette var resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet. Videre slo utvalget fast at resultatkvalitet var det overordnede målet. Selv om resultatkvalitet er det overordnede målet, påpeker utvalget nødvendigheten av å se de tre kvalitetsbegrepene i sammenheng. Strukturkvalitet og prosesskvalitet er forutsetninger for resultatkvalitet (NOU 2003). Dette går slik vi ser det innunder det Peter Senge kaller systemisk tenkning (Senge 1990). Den systemiske tenkningen er i følge Senge grunnleggende dersom en skal kunne forstå og mestre de utfordringene som organisasjonen står overfor.

Stortingsmelding 30 peker på at det er en sammenheng mellom det å bli en lærende organisasjon og det å øke kvaliteten på læringsarbeidet i skolen. I vår analyse vil vi ta utgangspunkt i dette og se rektorenes utsagn og beskrivelser opp i mot forventningene i Stortingsmelding 30 og det teorigrunnet vi har valgt. Vi velger å kategorisere datamaterialet i forhold til tre underoverskrifter. Det er Strukturer i en lærende organisasjon, Prosessarbeid i en lærende organisasjon og Resultatfokus i en lærende organisasjon. Forut for dette vil si noe om rektorenes teoriforståelse. Hvordan forstår de intensjonene i Stortingsmelding 30, begrepet lærende organisasjon og forventningene til skoleledelse?

5.1 Teoriforståelse

Innledningsvis finner vi det nødvendig å drøfte hvordan våre informanter tolker de forventningene som Stortingsmelding 30 stiller til deres arbeid med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det vil være interessant å si noe om i hvilken grad deres

teoriforståelse samsvarer med Stortingsmelding 30s intensjoner og teorigrunnlag. Vi mener dette vil være interessant i forhold til videre analyse av datamaterialet.

5.1.1. Rektorenes forståelse av intensjonene i Stortingsmelding 30

Informantene forteller oss innledningsvis noe om hvor godt de opplever at de kjenner intensjonene i Stortingsmelding 30. Vi valgte å stille dette spørsmålet innledningsvis fordi vi ville gi informantene muligheten til å si hva de oppfattet som essensen i meldingen. En av rektorene har beskrevet at han forstår essensen i Stortingsmeldinga som: *Behovet for å politisk styre skolen (Harald)*. Den samme rektoren sier også at fag og grunnleggende ferdigheter er sentralt. Den andre rektoren framhever fokuset på begrepet læring i Stortingsmeldinga: *... at læring er et begrep som er mye tyngre enn det det har vært tidligere, ja (Sonja)*. Det kan synes som om Harald har en bevissthet rundt det politiske rammeverket. Mens Sonja retter fokus mot meldingens innhold ved å peke på læringsbegrepet. Begge våre informanter ble spurt om hvor godt de opplever at de kjenner intensjonene i meldinga. Harald svarer:

Litt ekkelt spørsmål. Godt opp til et visst nivå, men det er klart at godt nok til å kunne utforme en lederstilling, men sikkert ikke godt nok til å kjenne alle sider ved Stortingsmeldinga (Harald).

Sonja svarer følgende på samme spørsmål:

Nei, jeg vil ikke skryte at jeg kjenner detaljene, nei. Jeg er nok ikke flink nok til å lese alt jeg burde lese. Jeg får det gjerne inn på andre kanter, ja. Det går. Det har jeg nok blitt mindre flink til med årene. Rett og slett (Sonja).

Her ser vi at informantene svarer at de ikke kjenner til alle sider og detaljer ved Stortingsmelding 30. Betyr dette at de ikke kjenner til intensjonene i Stortingsmeldinga, men bare noen av detaljene? Eller betyr det at de ikke kjenner detaljene i Stortingsmeldinga, men bare intensjonene? Dette vil vi muligens få svar på når hele datamaterialet er analysert.

5.1.2. Lærende organisasjon

Begrepet lærende organisasjon er bærende i vår problemstilling. Det er et sentralt begrep i Stortingsmelding 30 og et fundamentet i vår teoretiske tilnærming. Derfor vil informantenes forståelse av begrepet danne grunnlaget for vår tolkning av datamaterialet. Informantene ble bedt om å svare på hva de legger i begrepet lærende organisasjon. Harald svarte:

Jeg er egentlig sånn litt skeptisk til begrepet. Jeg mener vel egentlig innerst inne at en organisasjon kan ikke lære. Men alle som er i en organisasjon kan lære... at det foregår læring på så utrolig mange plan... ting må alltid være godt forberedt... det er viktig at du setter sammen folk på en fornuftig måte... Gode refleksjoner er for eksempel en del av en lærende organisasjon og det å legge til rette for arenaer der det foregår gode refleksjoner det er veldig viktig (Harald).

Rektorens svar indikerer slik vi ser det innsikt i kriteriene som Stortingsmelding 30 forutsetter for en vellykket utvikling av en lærende organisasjon. Stortingsmeldinga framhever at dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må kunne forandre seg og det må legges til rette for kontinuerlig læring. Videre vises det til viktigheten av å ha evne til kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg (Stortingsmelding 30 2003-2004: 26f). I tillegg til dette vil vi peke på det faktum at Harald uttrykker kjennskap til den teoretiske diskusjonen rundt hvorvidt organisasjoner kan lære. Senge er en av teoretikerne som tar for seg forholdet mellom individuell læring og kollektiv organisasjonslæring. Han hevder at organisasjonen ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmene makter å lære.

Sonja svarte følgende på hva hun legger i begrepet lærende organisasjon:

Jo, jeg legger i begrepet lærende organisasjon så legger jeg jo faktisk det at vi ser på oss selv og prøver å se hva får vi til og hva har vi ikke lykkes med og hva får noen til og hva kan vi lære av dem... Også å lære av andre selvfølgelig, også vi må være åpne for at andre skoler, andre tenkere, andre kan gi oss ideer eller verktøy som faktisk kan gjøre at vi kan bli bedre slik at elevene faktisk kan komme seg lenger. For det er det som er poenget... Det er elevene som skal få mer ut av skolegangen sin. Men det må man jobbe med lærerne. Ja... Jeg tror kanskje evaluering er et kjernebegrep. Du er faktisk

nødt til å evaluere det du gjør for å kunne komme deg videre. Det tror jeg og i hvert fall ikke lene seg tilbake å si sånn gjør vi det her (Sonja).

Begge rektorene dekker gjennom sine uttalelser sentrale begreper formulert i Stortingsmelding 30 og teori omkring lærende organisasjonsbegrepet. Slik som behovet for refleksjon, hensiktsmessig utnytting av lærernes kompetanse, kjennskap til skolens sterke og svake sider, til å være åpne for ideer utenfra, evaluering, for å øke elevenes læringsutbytte og sist, men ikke minst, at personalets læring må stå i fokus. Betyr rektorenes formuleringer at deres kjennskap til og kunnskap om begrepet lærende organisasjon mer er implisitt enn eksplisitt kunnskap? Er det slik at rektorenes kunnskap om begrepet lærende organisasjon er taus slik Nonaka beskriver taus kunnskap (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000:18)? Eller er kunnskapen om lærende organisasjon eksplisitt hos dem slik at de gjennom tilrettelegging av strukturer og prosesser i organisasjonen støtter kunnskapsutviklingen ved sin skole slik Stortingsmelding 30 forventer?

I forlengelsen av dette er det interessant å nevne de svarene vi fikk da vi spurte rektorene om deres inntrykk av lærernes kjennskap og holdning til begrepet lærende organisasjon. Svarene sier noe om at personalet ved begge skolene virker kjent med begrepet, men rektorene er åpne om en manglende felles forståelse av begrepet. Dette ser vi av utsagnene: ... *Jeg tror at de fleste har en oppfatning av det. Men når du spør så vil du få veldig forskjellige svar (Harald).* Sonja sier at ... *der er ikke skolen ensartet. Det er det ikke... Altså refleksjonsnivået er jo forskjellig, absolutt. Ja (Sonja).*

5.1.3 Tydelig og kraftfullt lederskap

Stortingsmelding 30 framhever viktigheten av et tydelig og kraftfullt lederskap som en forutsetning for å skape en kultur for læring. Det var derfor viktig for oss å få en beskrivelse av hva rektorene legger i begrepet tydelig og kraftfull ledelse. Harald sier at hvis tydelig og kraftfullt lederskap:

... er noe stort og maskulint så stemmer det ikke! He, he. Videre sier han at: Kraftfullt i denne sammenhengen her vil jo være å ivareta de politiske intensjonene med hva skole skal være.

En ny læreplan legger rammer for skolens virksomhet og innebærer endring. Det kan i denne sammenheng være interessant å henvise til Møller (1996) sin diskusjon om styringsdilemmaer. Hun peker på at endring ofte kan utløse motkrefter i organisasjonen. Det kan for en leder være et dilemma å stå i valget mellom endring og stabilitet i skolehverdagen. En læreplan stiller krav til lærerne og kan føre til et styringsdilemma der skolelederen må balansere mellom krav og støtte til sitt personale. Gjennom dette signaliserer Harald etter vår mening at han har oppfattet Stortingsmelding 30s forventning om at skolelederen skal være tydelig i sine forventninger og legge til rette for god læring innenfor rammen av nasjonale mål (Stortingsmelding 30 2003-2004: 25). Deretter følger våre rektorer opp med følgende beskrivelse av lederoppgaven:

<p><i>Jeg tenker vel at ... Det å være kraftfull innimellom kan og være å være stille, men å være tydelig tilstede (Harald).</i></p>	<p><i>Jeg synes ikke at det er noen motsetning og være tydelig og kraftig og faktisk det jeg akkurat sa at det går an å ta et skritt tilbake... Jeg prøver av og til i større grad enn tidligere å så vinne meg litt tid og si at dette her må vi tenke på eller bli enig i hvordan vi gjør prosessen i forhold til hvordan vi avgjør det. For det er, man skal ikke være for brå tror jeg i hvert fall i store vesentlige ting (Sonja).</i></p>
--	--

Dette ser vi som uttrykk for at rektorene vektlegger ledelse som en oppgave der man ikke går inn og forteller hvordan utviklingsarbeidet skal foregå, men skjønner betydningen av å være lyttende overfor sitt personale. En tilnærming som vektlegges i Stortingsmeldingen og som kan sies å bygge på den sosiokulturelle læringsteorien vi har skissert tidligere. Avslutningsvis forteller Sonja hva hun ikke identifiserer seg med innenfor begrepet kraftfull og tydelig ledelse:

Men jeg kjenner andre rektorer som jeg vet er kanskje markante, mer kraftfulle enn hva jeg er... har vært på en svensk skole hvor de kom tilbake og fortalte hvordan den rektoren var... jeg er jo høy dame jeg også, men han var to meter også var han sånn og han var knuppet opp veldig langt ned her også var han sterk som faen. Han hadde fått orden etter seg, ja, men... Han hadde bokstavelig talt fått orden. Det er ikke meg (Sonja).

Denne lille fortellingen illustrerer etter vår mening hva som ikke ligger i Stortingsmeldings 30 begrep kraftfull og tydelig ledelse. Ledelsesbegrepet i Stortingsmelding 30 handler ikke om å være stor og sterk, men handler om å involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser.

5.2 Strukturer for en lærende organisasjon

Strukturer omhandler skolens dokumenter som lover, regelverk og planer (NOU 2003). Videre omfatter det forhold som bygninger, ressurser og lærernes formelle kompetanse. Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering for å fremme godt samarbeid (Stortingsmelding 30 2003-2004: 27). Innenfor de strukturelle rammene blir det interessant å se hvordan rektorene beskriver organiseringen ved skolen og hvordan organiseringen fungerer i det daglige arbeidet der læring skal foregå. Vi vil også drøfte data knyttet til rektorenes opplevelse av støtte og veiledning fra skoleeier i forhold til opplevd handlingsrom slik Stortingsmelding 30 forutsetter (Stortingsmelding 30 2003-2004: 25). Vi velger å se skolens ulike måter å organisere seg på som et strukturelt grep. Dette fordi det er en del av det Senge kaller systemisk tenkning (Senge 1990). En avgjørende suksessfaktor i arbeidet med kunnskapsutvikling i organisasjoner. Det kan beskrives som et rammeverk for blant annet gruppelæring i organisasjonen.

5.2.1 Arbeidstidsordningen

Stortingsmelding 30 trekker fram behovet for alternative arbeidstidsordninger dersom man skal lykkes med en fleksibel organisering i skolehverdagen. Har man ikke dette, kan man i følge Stortingsmeldinga svekke skolelederens muligheter for å legge til

rette for fruktbart lærings- og utviklingsarbeid i skolen (Stortingsmelding 30 2003-2004:100). Våre rektorer uttrykker tilfredshet med gjeldende arbeidstidsavtale på sin skole.

<i>... at jeg har en arbeidstidsavtale som fungerer i forhold til intensjonene her. Men jeg har også jobbet ved en skole der det ble krig om hvert eneste minutt (Harald).</i>	<i>... jeg er riktig nok ikke av de strammeste. Her er det ikke noe stempling. Jeg forventer at de er her sine 32 timer i uka. ... Flertallet jobber mer enn nok (Sonja)..</i>
--	--

Vi finner det interessant at Harald sier at han har opplevd problemer knyttet til arbeidstidsavtalen tidligere. Gjennom det han sier forteller han etter vår tolkning noe om kulturen ved både nåværende og tidligere arbeidsplass. Skolekulturen er en viktig faktor som vi vil komme nærmere inn på når vi senere skal drøfte beskrivelsene av prosesskvaliteter. Sonja beskriver seg som ikke spesielt kontrollerende i forhold til arbeidstid, men sier samtidig at hun forventer at lærerne er tilstede når de skal. Er Sonja tydelig overfor personalet i sine forventninger på dette området og gir hun klare tilbakemeldinger til medarbeiderne slik Stortingsmelding 30 framhever viktigheten av? Eller kan denne uttalelsen tolkes som en stilltiende avtale mellom leder og personalet bygget på tillit? Kan det betraktes som en form for taus kunnskap som kan være styrende for de mentale modeller slik Senge beskriver dette? Senge sier at mentale modeller handler om hvordan vi ser, oppfatter og handler i forhold til verden rundt oss (Senge 1990). Kan antagelsen om at de jobber nok på denne skolen betegnes som det Nonaka kaller taus kunnskap, en kunnskap som ikke er uttalt, men tatt for gitt. Hva vil skje den dagen læringsresultatene eventuelt tilsier at kvaliteten på læringsarbeidet ikke er god nok og at bruken av arbeidstiden må evalueres og eventuelt få endrede rammer?

5.2.2 Skolens organisering

Rektorene ble bedt om å beskrive hvordan den skolen de leder er organisert. Harald leder en barneskole som har: ... *7 trinn som er lokalisert på hvert sitt trinnkontor.. av og til i storsteam.. Plangruppa (Harald)*. Videre har Harald et kritisk blikk på hvordan skolens organisering fungerer i forhold til læring i det daglige arbeidet:

... har vel en organisering som er litt for mye der at du følger trinnet ditt oppover. At det blir litt sånn litt skjematisk til tider. Den ene grunnen er lærerens faglighet og den andre er dette at en kontaktlærer skal følge klassen sin... Så det å ha fleksibilitet i å utnytte kompetansen... vi kan vel ikke si at vi er der... for en kortere periode har vi jo lov til å sette sammen grupper som det da heter ut ifra faglig nivå. Det gjør vi (Harald).

Sonja leder en ungdomsskole og sier følgende om skolens organisering:

... Baseskole, fagkompetanse som dekker kjernefag på hvert team... Det er tre kontaktlærere. Da vi startet her hadde vi fire per base, men det har vi ikke råd til lenger. Ja. Den er fleksibel. I et godt samarbeidende team så får de til utrolig mye. Da dekker de hverandre og de strekker hverandre ut og de flytter på timene sine slik at nå trenger vi å satse der og nå trenger vi der... også sårbart på den måten at hvis det oppstår noe på teamet som gjør at det ikke samarbeidet så godt så er, ja så merkes det kanskje bedre... (Sonja).

I forhold til organisering velger vi samtidig å få med rektorenes beskrivelse av hvordan de velger å sette sammen teamene på skolene. Harald gjør dette på bakgrunn av kompetanse, utdanning og alder. Videre sier han: ... *Også setter jeg selvsagt sammen team med utgangspunkt i egnethet og hvordan folk fungerer sammen (Harald)*. Sonja vektlegger fagdekning og personkjemi. I tillegg sier hun følgende: ... *men det er nesten viktigere å få vite hva tror du virkelig går dårlig (Sonja)*. På overflaten gir beskrivelsene oss et bilde av en barneskole som er nokså tradisjonelt organisert og en ungdomsskole som har en moderne organisering som såkalt baseskole. Gjennom organiseringen forteller de at de vektlegger lærernes kompetanse når de setter sammen team. Dette i tråd med forventningene i Stortingsmelding 30. Dette kan beskrives som organisering som kan fremme deling av kompetanse og kunnskapsutvikling slik Stortingsmelding 30 og teorien bak forutsetter (Stortingsmelding 30 2004-2004: 26f). Om disse strukturelle rammene fremmer gode,

læringsfremmende prosesser ved skolene blir det naturlig å komme tilbake til når vi analyserer rektorenes beskrivelser av de prosesser som finner sted innenfor de rammene som er lagt. Dette vil vi gjøre under punkt 5.3 Prosessarbeid i en lærende organisasjon.

5.2.3 Støtte fra skoleeier

Stortingsmelding 30 sier at en forutsetning for å lykkes er at skolelederen har tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat (Stortingsmelding 30 2003-2004: 24). Vi ba våre rektorer beskrive hvordan skoleeier støtter dem i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Harald ga følgende beskrivelse:

For å ivareta skoleeieransvaret i en kommune så tenker jeg at du må ha et system. ... Alt ifra en person som er innenfor faget mitt som jeg kan diskutere med og som kan være med meg på å ta vanskelige avgjørelser, til støttesystemer som kan skole. Og da tenker jeg på alt ifra regnskap til fag... Også tenker jeg at skoleeier er jo egentlig, altså i ganske mange lovtekster nå så brukes uttrykket skoleeier. Og hvis det på en måte er litt sånn vagt og det sitter en sånn konsulent litt sånn uten makt og myndighet så er skoleeier pr definisjon egentlig rektor. Og jeg opplever ikke at jeg sitter og er skoleeier i den forstand og det vil jeg ikke være heller. Da er jeg ikke i en rolle der jeg er bekvem (Harald).

Sonja må kunne si å gi noe av den samme beskrivelsen:

Ja det er (ler) Det er ikke noe særlig. Nei, det vil jeg si. Det er, men det er et godt rektor kollegium. Det er positivt. Har et veldig godt samarbeid... men ellers må vi finne ut av all ting selv... (Sonja).

Vi spør i tillegg Sonja om kommunen har virksomhetsplaner som gir føringer i forhold til utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Sonja svarer på følgende måte: *Det gir jo føringer det, men det gir ikke egentlig noe støtte i hvordan vi skal gjøre det. Nei.* Slik vi ser det beskriver rektorene en brist i det som Senge betegner som systemisk tenkning. Stortingsmelding 30 beskriver nødvendigheten av læring på ulike nivåer i skolesamfunnet. Hvem skal lære rektorene hvis de opplever mangel i forhold til støtte- og veiledningsansvar fra kommunalt hold? Er det slik at de skal

tilegne seg kunnskaper på egen hånd i forhold til de forventningene som Stortingsmelding 30 skisserer? Hvilke arenaer har rektorene for å drøfte utfordringer som de møter på når de skal utvikle skolen som en lærende organisasjon? Våre rektorer uttrykker et klart ønske og behov for en slik støtte og veiledning i sitt arbeid som skoleledere. Skolelederne beskriver en virkelighet hvor skoleeier etterspør resultatansvar i forhold til *økonomi* (Harald) og *At jeg holder budsjett* (Sonja). Det kan virke som om skoleeier taler med to tunger. På den ene side utformes virksomhetsplaner der utvikling av skolen som en lærende organisasjon står sentralt. Samtidig beskriver rektorene en virkelighet der økonomi og budsjett er de virkelige hovedrolleinnehaverne.

5.2.4 Dilemmaer knyttet til handlingsrom og arbeidsoppgaver

Skolelederne opplever press fra ulike hold. Noe som igjen kan påvirke deres prioritering i forhold til ulike arbeidsoppgaver og dessuten si noe om opplevelsen av handlingsrom i hverdagen. Et spørsmål vi knytter opp mot vår problemstilling der vi blant annet ønsker beskrivelser av hvilket handlingsrom rektorene opplever å ha. Vi spurte Harald og Sonja hvorvidt de opplevde å ha stor handlefrihet som skoleledere:

Ja, det altså, ja innenfor det, hvis du tenker faglige og med det pedagogiske ja enormt. Det er nesten ingen begrensninger, men økonomisk njet... men så er det jo sånn at så lenge jeg greier å holde meg innenfor så er det jo greit, tipper det over så er jeg jo ute på... så der er det jo stram styring. Mens innenfor det pedagogiske har vi jo alle fullmakter... Jeg opplever vel kanskje heller det at vi som rektorer er for dårlige på å utnytte det økonomiske handlingsrommet. Jeg mener faktisk det hvis jeg skal være helt ærlig... (Harald).

Sonja gir følgende beskrivelse av sin handlingsfrihet:

Ja, bortsett fra at det med at økonomien blir dårligere setter grenser for handlingsfriheten. Veldig. Men hadde jeg hatt, innenfor de pengene jeg har så har jeg stor handlingsfrihet (Sonja).

I denne delen tar vi for oss rektorenes beskrivelser i forhold til tidsbruk knyttet til de ulike ledelsesoppgaver som de har i skolehverdagen. Stortingsmelding 30 har klare

forventninger til rektor som en pedagogisk leder. Vi mener det er grunnlag for å hevde at de pedagogiske utviklingsoppgavene er de som er sterkest betont i Stortingsmelding 30. Dette på bakgrunn av at å utvikle en kultur for læring er visjonen i Stortingsmeldingen. Det som kjennetegner pedagogisk ledelse er at det er den form for ledelse som trengs for å sette i gang og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner (Lillejord & Fuglestad 1997). Harald beskriver følgende knyttet til tidsbruk i forhold til ulike ledelsesoppgaver:

Jeg tenker vel selv at jeg har en rimelig lik fordeling. Og da definerer jeg meg vel som litt heldig på mange måter fordi jeg har en assisterende rektor som er dyktig på alt når det gjelder lønn og alle disse tingene her... Ja, det er mye for det første må du ha folk rundt deg også må du være litt rå på å skyve ting fra deg... (Harald).

Harald fokuserer her mye på de administrative oppgavene. Derfor fulgte vi opp med et spørsmål der vi bad han om å beskrive hvorvidt han mente det pedagogiske utviklingsarbeidet har en rettmessig plass i forhold til hans totale tidsbruk. Da svarte han følgende: *Nei, det gjør jeg ikke. Jeg skulle gjerne hatt kunne bruke mer tid på det. Det er ganske så sikkert... (Harald).* Sonja svarte følgende på samme spørsmål knyttet til tidsbruk og ledelsesoppgaver:

Jeg tror faktisk at jeg hadde svart for et par år siden så hadde jeg kanskje sagt administrativt, men nå har jeg inspektører som faktisk gjør mye så nå tror jeg kanskje at det er personalledelse som på en måte hvis jeg ser på tidsbruken på dagen i vertfall tar mye. Og noe av det går jo på pedagogisk ledelse... Jeg skulle selvfølgelig vært mye mer tilstede ute i basene... (Sonja).

Begge rektorene uttrykker et ønske om mer tid til pedagogisk ledelse. Hva er det som gjør at rektorene ikke har anledning til å prioritere pedagogisk ledelse mer enn det de gjør? Møller (1996) hevder at dette kan ha å gjøre med at mange skoleledere praktiserer "åpen dør", og at de til enhver tid skal være tilgjengelige for sitt personale. Møller stiller også spørsmål ved om denne praksisen er forenelig med å kunne skape en reflekterende praksis som er viktig for å kunne utøve god pedagogisk ledelse. Vi ser tydelig her at det kan ligge et dilemma for lederen mellom tilgjengelighet og akutt problemløsning versus reflekterende praksis. I den forbindelse kan Haralds uttalelse om å være litt rå ved å skyve ting fra seg tolkes inn. Et annet dilemma kan være det

Møller (ibid) kaller krav versus støtte. Hvilke krav møter skolelederen fra overordnede nivå på samme tid som han skal tre støttende til i forhold til sitt personale? Dette kan også betegnes som et lojalitetsdilemma der våre skoleledere begge signaliserer et mulig dilemma mellom lojalitet til skoleeier gjennom økonomisk styring og lærerne gjennom behovet for refleksjon rundt læringsprosesser. Følgende fortelling kan være et bilde på de utfordringer og dilemmaer rektorene har beskrevet ovenfor: Nytt skoleår i rektorenes kommune ble innledet med en todagers samling der temaet var aksjonslæring. Før foreleseren skulle sette i gang ville kommunalsjefen ønske nåværende og framtidige skoleledere i kommunen velkommen. Siden temaet var en del av pedagogisk utviklingsarbeid i kommunen var kommunalsjefen raus da han ordla seg i vendinger som beskrev skolelederens viktige rolle i utformingen av dette utviklingsarbeidet. Han fortalte at selv han betraktet disse to fagdage som så betydningsfulle at han hadde valgt å være tilstede på begge.

Dessverre var det imidlertid sånn at rådmannen kvelden før hadde innkalt alle kommunalsjefer til et møte for å diskutere kommuneøkonomien. Han beklaget dette sterkt og ønsket lykke til med skoleledernes viktigste oppdrag, det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Med bakgrunn i denne fortellingen kan det være fristende å anvende Harald sin beskrivelse av hva som skjer med handlingsrommet dersom han ikke holder seg innenfor de økonomiske rammene. Er det slik at det i bunn og grunn er de økonomiske rammene som styrer? Og at å kunne utnytte det økonomiske handlingsrommet, for noen skoleeiere, er et vel så viktig kriterium for vellykket skoleledelse som det pedagogiske utviklingsarbeidet? I så fall kan det vel neppe sies å være i tråd med forventningene i Stortingsmelding 30?

5.3 Prosessarbeid i en lærende organisasjon

Prosesser omfatter selve arbeidet med opplæringen. Hva opplæringen inneholder, den metodiske tilnærmingen, den faktiske utnyttelsen av egen kompetanse, mulighet til

utvikling av egen kompetanse og læringsmiljøet herunder samspillet mellom aktørene i skolen (NOU 2003). Vi vil i det følgende presentere forhold som beskriver prosesser ved den enkelte skole som ifølge Stortingsmelding 30 er ment å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi har bedt våre rektorer å beskrive hvordan de legger til rette for prosesser som skal fremme dialog, utvikling av felles språk og et godt klima for læring gjennom samarbeid. Vi tolker også datamaterialet knyttet til relasjonell ledelse, kunnskapsspredning gjennom samarbeid og om lederen har kunnskap om organisasjonens sterke og svake sider. Dette er sentrale begreper i Stortingsmelding 30 som er relevante i forhold til vår problemstilling: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”.

5.3.1 Arenaer for dialog

Vi vil først ta for oss på hvilken måte skolelederen legger til rette for læringsfremmende prosesser ved sin skole. Stortingsmelding 30 peker på at evaluering viser at kompetanseutviklingen blir bedre dersom den er basert på dialog mellom ulike aktører og nivåer i skolesamfunnet (Stortingsmelding 30 2003-2004:28). Vi fant det naturlig å be rektorene beskrive hvordan de legger til rette for dialog i skolesamfunnet:

Det er tre bokstaver, nei, individuelt, gruppe og plenum. Og du skal være forberedt... Alle lærere har ikke lest like godt. Bruker alltid å gi noen minutter for å sette seg ned for å se på. For utgangspunktet for å ha en fruktbar refleksjon da, den blir vesentlig bedre. Ofte brukte 2+2, av og til trinnteam og så en type felles oppsummering (Harald).

Den andre rektoren beskrev det slik:

Vi har et forum som de vel ikke har på så mange andre skoler som heter baseledermøte... Det er et bra forum for dialog nesten bedre enn plenums møter. Men det er ikke noe godt møte for annet enn informasjon synes jeg, faktisk. Det er for stort og det er for tilfeldig hvem som blir hørt (Sonja).

Umiddelbart kan det synes som Harald varierer prosessene gjennom å bruke både plenum, gruppe og pararbeid. Sonja uttrykker skepsis til plenumsmøter. Hun kan synes å foretrekke gruppelæring. Sett i et teoretisk perspektiv kjenner vi igjen Senges fjerde disiplin gruppelæring hvor han påpeker at gjennom læring i grupper vil aktørene oppnå en raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge 1990). Og dette blir viktig med hensyn til at hvis ikke grupper kan lære vil heller ikke organisasjonen lære. Gruppen som en fruktbar læringsarena framheves også av Nonaka når man i organisasjonen skal lykkes med å gjøre taus kunnskap eksplisitt (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000: 30). Videre må all kunnskap deles i et praksisfellesskap dersom kunnskapen skal regnes som kollektivt forankret og derigjennom gjøre det mulig for hele organisasjonen å lære. Er det da slik at Sonja legger til rette for læring i fellesskapet så lenge hun poengterer skepsis til plenum og derfor indirekte tar avstand fra plenumsmøter som utviklingsarenaer? Kan det være fare for at hennes fokus på gruppelæring uten kollektiv forankring kan føre til flere skoler i skolen? Er det sannsynlig at Harald gjennom variert bruk av individuelle -, gruppe- og plenumsarenaer har større sjanse for å lykkes i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon? Vil det være slik at Harald sin skole har større mulighet til å utvikle seg som en vi – skole?

Stortingsmelding 30 påpeker hvor viktig det er at kunnskap ikke privatiseres, men at den deles og utvikles videre i fellesskapet (Stortingsmelding 30 2003-2004:27). Senges disiplin gruppelæring følger etter disiplinen felles visjon. Han viser til den felles visjonen som et grunnlag for at læring i grupper skal lykkes. Nonaka peker på at all kunnskap må deles i et praksisfellesskap dersom den skal kunne kalles felles. Sonja sier at det er for tilfeldig hvem som blir hørt i plenum. Kanskje blir det Sonja sin oppgave å legge bedre til rette for at flere blir hørt gjennom å velge en annen organisering av plenumsmøtene? En dialog i plenum kan synes nødvendig for å sikre at gruppene ved skolen arbeider mot et felles mål. Eller vil det være mulig for Sonja å være tilstede på gruppemøter og være tydelig og videreformidle holdninger og synspunkter mellom gruppene for å sikre at alle har samme forståelse for de mål man arbeider mot? Sonja forteller om baseledermøtene som foregår jevnlig. Kanskje vil

god regi på møtene samt kompetente baseledere være hennes støttespillere i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

5.3.2 Utvikling av felles språk

Etter å ha innhentet beskrivelser av og drøftet hvilke arenaer rektorene bruker for å legge til rette for dialog, velger vi å se på hvordan de arbeider med å utvikle et felles begrepsapparat i organisasjonen. Det påpekes at lærerne trenger å utvikle det profesjonelle språket sitt. Dette er et middel til å sikre kvalitet i opplæringen (Stortingsmelding 30 2003-2004). Et manglende felles språk kan være et læringshinder for å kunne skape en vellykket kunnskapsutvikling i organisasjonen (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Harald sier at:

I forhold til det med unger og atferd så har vi manglet et godt begrepsapparat. Derfor så har for eksempel vår barnevernspedagog fått lov til å benytte litt av fellestida her til å snakke om unger og utvikling (Harald). Sonja sier: Nei, der tror jeg ikke at jeg egentlig kan svare noe fornuftig. Det er vi, jobber nok ikke spesielt med begreper. Vi diskuterer og vi drøfter og vi ser på ting, men jeg kan ikke si at vi, nei jeg melder pass...

Utsagnet til Harald viser igjen at han synes å ha et bevisst forhold til utnyttelsen av skolens fellestid. Sonja er i dette utsagnet vag på om de i det hele tatt arbeider med et felles begrepsapparat slik det er forespeilet i Stortingsmelding 30. For at noe skal kunne kalles kunnskap sier Nonaka teori at man må rettferdiggjøre begrepene sine. Dette forutsetter et felles begrepsapparat. Når Sonja sier at de drøfter og diskuterer, er det da slik at man oppnår en felles forståelse for hva som vil sikre kvalitet i opplæringen dersom de involverte ikke har et avklart forhold til hva som ligger i begrepene som anvendes i organisasjonen? Når vi tolker beskrivelsene til rektorene kan det synes som Harald i en noe større grad enn Sonja imøtekommer Stortingsmelding 30s forventninger i forhold til å utvikle et felles begrepsapparat. Etter vår mening underbygges dette synspunktet ytterligere gjennom følgende sitat:

... men du og du og du forbereder et innlegg og må begrunne faglig hvorfor du faktisk mener det du mener. Nettopp dette som er med på å profesjonalisere

lærerne, ikke sant, gi dem et språk. Det er faktisk viktig for hele læreridentiteten (Harald).

Vi presiserer at dette igjen viser at Harald gir uttrykk for at han er opptatt av læring i fellesskapet ved at han bruker plenum som arena.

5.3.3 Å skape et klima for læring

Stortingsmelding 30 retter fokus mot at rektorer må kunne dele makt og skape et klima der det å ta sjanser og å være utprøvende blir verdsatt hvis skolen skal kunne utvikle seg til en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004: 29). Vi ba rektorene si noe om hvordan de legger til rette for andres initiativ i skolen:

<p><i>Altså, du må gi alle muligheter til å dyrke det som er litt sånn spesielt. Fordi det er vel faktisk sånn at en av de få ting som kan dokumenteres påvirker læring er læreren selv. Om jeg er dyktig til å legge til rette for det vet jeg ikke, men å gi det rom og mulighet, det håper jeg at jeg gjør (Harald).</i></p>	<p><i>... det er sjelden jeg i vertfall bestemmer ting som de andre ikke er enige i meg i. Uten, vi kan ha forskjellige synspunkter men at vi ikke kommer til en konsensus i ledelsen. Det synes jeg absolutt er et must (Sonja).</i></p>
---	---

Da vi stilte dette spørsmålet oppfattet Sonja det som at det gjaldt deling av makt innad i ledergruppa. Derfor fulgte vi opp med et spørsmål som dreide seg om hvordan hun mottok initiativ ifra lærerpersonalet:

... Jeg håper at jeg er åpen for det. Men igjen så kan det egentlig ikke bare være et solo initiativ så må det være så bra at andre støtter det, ja. Så det er en balanse der også. Ja (Sonja).

Gjennom det Harald beskriver kan vi kjenne igjen det Wadel kaller produktiv pedagogisk ledelse. Wadel framhever viktigheten av at alle medlemmene i organisasjonen bidrar til kunnskap og utvikling gjennom deltagelse og felles refleksjon. Dette er avgjørende for læringsfellesskapet i organisasjonen (Wadel 1997). Ledelse skjer gjennom samhandling og forhandlingsprosesser mellom de som leder

og de ledede. I et relasjonelt perspektiv på ledelse er ikke ledelse noe en person utøver alene, men noe som utøves i et samspill mellom deltagerne. Sonja er skeptisk til solo initiativ fra lærere, men kan det ikke være slik som teorien sier at kunnskap starter hos individer og sprer seg til organisasjonen dersom man har gunstige prosesser som støtter opp om kunnskapsspredning? Senge (1990) viser til en klar sammenheng mellom individets læring og den kollektive læring.

En viktig oppgave for skolelederen er å skape et klima der det er lov å prøve ut nye ting og risikere å feile uten at det får negative følger. I teorien om taus kunnskap understrekes betydningen av et klima preget av tillit, trygghet, læring og dialog (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Mot denne teoribakgrunnen vil vi se følgende beskrivelse fra Harald. Han sier dette om det å oppmuntre og utfordre andre i organisasjonen:

Blant annet ved å utfordre de som ikke har lyst til å sitte i plangruppe til å være med og det har vist seg å være positivt. Men når du jobber sånn som vi jobber her i plenum så har vi greid det etter hvert når du bruker denne individuelle muligheten til å sette seg inn i og få litt sånn litt trygghet. Noen har lest seg opp litt på forhånd og kan møte opp her med et litt annet utgangspunkt enn hvis du bare får presentert en sak. Noen tar det bare på sparket så systematikken i jobbinga gir rom for de som ikke er så taleføre, men jeg må helt fysisk sette meg ved siden av... (Harald).

Harald uttrykker å ha et bevisst forhold til hvordan han kan legge grunnlaget for læring i organisasjonen. Igjen er det interessant å merke seg at han har et bevisst forhold til bruk av plenum. Han refererer til de ”mindre taleføre” og hvordan han setter seg ned med disse. Her kan det være hensiktsmessig å trekke fram Nonakas vektlegging av den tause kunnskapen som avgjørende for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Et lærerpersonale er mangfoldig og vår egen erfaring fra arbeid i skolen har lært oss at mange blir tause om egen praksis i et voksent plenum. Det er som regel de samme som dominerer plenumsmøter. Med bakgrunn i teori og Stortingsmelding 30s forventninger kan det slik vi tolker det være slik at Harald øker sannsynligheten for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt ved sin skole gjennom den måten han velger å lede prosessene ved sin skole.

Ovenfor nevnte vi at det er viktig at det på skolen er et klima der det er lov å prøve ut nye ting og risikere å feile uten at det får negative følger. Beskrivelser av hvordan rektorene opplever dette i sin organisasjon ble derfor viktig for oss. Harald svarte følgende på om det er lov å feile i organisasjonen som han leder:

(Latter) Ja, det er det. Det gjør vi hele tida... Jeg tror at det å være et bra eksempel er fornuftig (latter) så jeg tenker at hvis jeg kan vise det så er terskelen litt lavere for andre (Harald).

Sonja svarer dette på det samme spørsmålet:

Ja, jeg synes at det må være lov å feile. Og jeg synes det på en måte det er vanskeligst med de menneskene som ikke kan det eller ikke kan innrømme det eller ikke kan si beklager... Og jeg ønsker at folk skal kunne være romslige nok til å kunne gjøre det i forhold til elever (Sonja).

Her gir begge rektorene uttrykk for at det er lov å ikke være ”perfekt”.

Stortingsmelding 30 bruker begrepet tydelig ledelse. Da er det lett å tenke seg begrepet tydelig i form av noe litt bestemt, kontrollerende og kanskje firkantet? Men på bakgrunn av hva rektorene sier går det også an å tolke begrepet tydelig i betydning støttende, imøtekommende og feilbarlig. Slik vi ser det samsvarer dette med intensjonene rundt ledelse når Stortingsmelding 30 vektlegger det å skape et klima der det er lov å være utprøvende (Stortingsmelding 30 2003-2004: 29). Videre tolker vi det også i tråd med Nonakas betoning av å skape et klima preget av tillit, trygghet, læring og dialog (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000).

5.3.4 Å lede i et relasjonelt perspektiv

Stortingsmelding 30 understreker at det er viktig at rektor holder seg informert og er interessert i lærernes arbeid med elevene (Stortingsmelding 30 2003-2004:29).

Rektorene må bidra aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. Hvordan beskriver så våre rektorer at de møter denne forventningen.

<i>... hvis du skal holde deg orientert så må du være tilstede. Det å være en som sitter langt bak i kulissene og mottar</i>	<i>... jeg snakker med elever, jeg avviser aldri folk som kommer på døra mi enten det er for å klage eller gråte eller fortelle</i>
--	---

<i>informasjon. Det er i hvert fall ikke min måte å gjøre det på (Harald).</i>	<i>eller hva det er og jeg prøver i vertfall å følge opp alle slike saker selv om det ofte dreier seg om å få folk til å snakke sammen. Ja. (Sonja).</i>
--	--

På bakgrunn av disse sitatene kan det synes som om Harald er oppsøkende i sin tilnærming til personalet, mens Sonja er mer avventende i sin tilnærming.

Stortingsmelding 30 framhever at det er viktig at rektorene tar seg tid til å samtale med sine ansatte. Teorien rundt læring i organisasjoner vektlegger betydningen av å avdekke læringshindrer. Er det slik at rektor ved å være oppsøkende i sin tilnærming til sitt personale og deres daglige arbeid vil ha større mulighet for å avdekke slike hindrer i læringsarbeidet (Senge 1990)? Et slikt læringshinder kan for eksempel være om organisasjonen er preget av uformelle ledere eller ikke. Rektorene sier følgende om dette i sin organisasjon.

<i>Jeg har jobba ved flere skoler. Jeg opplever at denne skolen ikke har så mange uformelle ledere. At det er en del folk som er sterke, det er det (Harald).</i>	<i>... Jeg kan nok peke på kanskje to tre, to tre toneangivende. Noen som snakker høyt og sånt og som dermed blir hørt, ikke sant. Jeg vet også om et par som jeg er opptatt av å høre på. Fordi jeg vet at det de sier ofte er viktig. ... Ja, i vertfall så vet jeg at det er viktig å ha dem med på lag. Det er det. Fordi de har, de har tyngde i personalet. Det går jo på at de er dyktige. Får til ting. Er solide, pålitelige, ja (Sonja).</i>
---	--

Relasjonell ledelse fokuserer på både formelle ledere og ledede og relasjonen mellom dem. I dette perspektivet blir samhandling og forhandlingsprosesser mellom ledere og ledede viktig. Lederutfordringen blir å kjenne og handle i forhold til organisasjonens kultur (Wadel 1997). Uformelle ledere kan ha stor påvirkningskraft i en organisasjon. Å avdekke og gjøre seg kjent med hvem som har slike roller i organisasjonen blir en del av lederens oppgave. Begge rektorene beskriver en kjennskap til uformelle ledere ved egen skole. Det avgjørende er hvordan rektorene velger å møte de uformelle

lederne. Er det viktig som rektor at du spiller på lag med dem, konfronterer dem i forhold til deres rolle eller kontrollerer dem? Hvordan skaffer du deg en fordel gjennom å benytte deg av de positive, uformelle ledere? Hvilken tilnærming du velger kan nok variere fra situasjon til situasjon, fleksibilitet blir et stikkord. Avslutningsvis under dette punktet vil vi peke på at forventningen fra Stortingsmelding 30 om involvering og en tydelig og kraftfull ledelse rettferdiggjøres gjennom følgende beskrivelse fra Harald:

Men jeg jobba ved en skole som var en gammel realskole og han som var rektor før meg han gikk av med pensjon 10 år før han slutta. Der var det mange uformelle ledere. Det var rett og slett, jeg gikk nesten skoa av meg fordi det var så mange allianser og fordi de diskusjonene som var viktige de fikk jeg aldri opp i plenum uansett hvordan jeg snudde og vendte på det. Det er vel første gangen i min karriere at jeg virkelig måtte gå til sterke konfrontasjoner (Harald).

Stortingsmelding 30 peker på at føyelige ledere som ikke involverer seg i lærernes arbeid og legger til rette for refleksjon rundt læringsarbeidet vil hemme utviklingen av en kultur for læring. Sitatet ovenfor kan betraktes som et eksempel på det Møller (1996) betegner som et styringsdilemma mellom hierarkisk styring versus selvstyring. Ved å la personalet styre seg selv kan det oppstå tvil om veivalg og kunnskapen privatiseres. Enhver skule trenger en kaptein og et sjøkart og i denne sammenhengen forventes det å være skolelederen og læreplanen.

5.3.5 Klima for dialog og samarbeid

Dialog og en utstrakt bruk av samarbeid vektlegges sterkt i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004). På bakgrunn av dette ba vi rektorene beskrive hvordan de opplever klimaet for samarbeid i sitt personale. Harald svarer kort og konsist: *Jeg opplever at det er godt (Harald)*. Sonja gir uttrykk for at organiseringen ved skolen kan ha en isolerende effekt i seg selv og ser et behov for bevisste tiltak som motvirker dette:

... hovedsakelig så er det godt... Legge litt større vekt på kos og på gjøre styrte ting slik at folk som kjenner hverandre dårlig skal få sjansen til å bli kjent med hverandre. Det tror jeg faktisk er nødvendig fordi man da kan bli så isolert her (Sonja).

Sonja leder som tidligere beskrevet en baseskole med baseledere. I tillegg er dette en ungdomsskole hvor fagdyrkingen tradisjonelt står sterkere enn i barneskolen. Kan det være slik at dette i seg selv gir Sonja ekstra utfordringer når det gjelder samarbeidsklimaet? Kan personalets fagkompetanse og organisering etter denne gi samarbeidsutfordringer som en barneskole med hovedsakelig almennlærere har lettere for å unngå? Ungdomsskolen er en baseskole og vi har tidligere pekt på faren for mange skoler innad og ingen vi-skole. Vi mener det må kunne nevnes at Sonja på bakgrunn av dette bør være ekstra bevisst på hvilke prosesser som er nødvendig for å skape et samarbeidsklima der eventuell gruppelæring på basenivå løftes til organisasjonsnivå. Prosesser som kan avklare hvilken kunnskap som bør forsterkes og gjøres tverrfaglig (von Krogh, Ichijo , Nonaka 2000: 25). I motsatt fall kan dette være barrierer som hindrer kunnskapsutvikling.

Skolen opererer i en tid der kunnskap er omskiftelig. Noe som stiller krav til fleksibilitet og endringsvilje, viktige kjennetegn i en lærende organisasjon. Skolen har fått nye læreplaner hvert tiende år siden 70-tallet. Læreplaner som har satt krav til endringer i innhold og arbeidsformer. Endringsarbeidet har i større og mindre grad vært vellykket ved landets skoler. Vi har også selv opplevd kurs og forelesninger som har blitt stående som ”happenings” og ikke ført til endring i klasserommet. Dette er noe som over tid kan føre til skepsis og endringstretthet. Stortingsmelding 30 peker også på dette når meldinga viser til at både skoleledere og lærere forbinder kompetanseutvikling med kurs og noe man mottar og gir (Stortingsmelding 30 2003-2004: 28). Man sitter i for stor grad som passive mottakere. Personalets innstilling til endringer vil påvirke samarbeidsklimaet ved en skole og bevissthet rundt dette blir derfor en faktor i rektors arbeid. På spørsmål om du har et endringsvillig personale svarer Sonja:

Ja. Med en del skepsis også. Altså, ikke sånn umiddelbart hiver seg over nye ting, men er villige til å høre på og til å endre (Sonja).

I et teoretisk perspektiv nevnes det at dårlig tilpasning og trusler mot selvbildet kan være individuelle hindringer i kunnskapsutviklingen. En trussel mot selvbildet kan for eksempel være en situasjon der tidligere erfaringer ikke er nok. Dette kan resultere i at man følelsesmessig utvikler en mental barriere mot ny kunnskap (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000: 36-37). Et konkret eksempel kan være den sterke fokuseringen på bruk av IKT i undervisningen og eldre arbeidstakere som kan føle at deres erfaringer og kunnskap settes på sidelinja.

5.3.6 Kunnskapsspredning gjennom samarbeid

Lærende organisasjoner er ifølge Stortingsmelding 30 opptatt av at det legges til rette for kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Spredning av kompetanse og kunnskap skal skje gjennom samarbeid. Samarbeid er en avgjørende faktor for at kunnskap ikke skal privatiseres (Stortingsmelding 30 2003-2004: 27). I teoriene kan det være hensiktsmessig å vise til Senges fjerde disiplin om *gruppelæring*. Han betoner viktigheten av at aktørene tenker i fellesskap sammen med andre. Da kan de skape en forståelse og lære mer enn det den enkelte kunne klart på egenhånd (Senge 1990). Privatisering av kunnskap kan også knyttes til teorien om taus kunnskap som påpeker at den tause kunnskapen må deles gjennom et praksisfellesskap for at den skal synliggjøres (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Hva sier så rektorene når vi ber dem beskrive arbeidet med kunnskapsspredning i personalet?

<p><i>... Så vi prøver å bruke tema til å dele først og fremst også er det jo slik at det er først og fremst den som står her og snakker som lærer noe så da må alle stå her og snakke (Harald)</i></p>	<p><i>... hver base blir en skole i skolen, oppretter derfor fagmøter med fagansvarlig på hvert trinn for å oppveie for dette - Mye etter hvert legges ut på It's learning. Noen er veldig flinke til det og til å bruke det og til å dele med hverandre på den måten (Sonja).</i></p>
---	--

Begge rektorene sier at lærerne arbeider i team. Sonja er oppmerksom på at dette ikke skal skape en skole i skolen. I forhold til utviklingsarbeid har vi tidligere vært inne på at hun er skeptisk til å bruke skolens fellestid til dette. Hun har i sin organisasjon opprettet fagmøter som en annen arena hvor kunnskapsspredningen foregår i fagene. Vi ser igjen at Sonja er opptatt av at kunnskapsspredningen skal foregå i grupper, ikke på møter hvor hele personalet er samlet. Er dette nok til å utvikle Vi - skolen? Harald viser til hvordan han arbeider med kunnskapsspredning i skolens fellestid. Han er opptatt av at alle stemmene i organisasjonen skal bli hørt og at alle aktørene skal bli inkludert i dette læringsarbeidet. Samtidig vil vi igjen stille spørsmål ved om ungdomsskolens bruk av faglærere gir Sonja utfordringer som barneskolene gjennom sin bruk av allmennlærere i større grad unngår? Stortingsmelding 30 peker på at norske skoleelever trives, men at de faglige resultatene varierer for mye (Stortingsmelding 30 2003-2004:13). Sonja oppretter fagmøter for å styrke samarbeid og kunnskapsdeling. Kan man da hevde at hun imøtekommer Stortingsmeldingens forventning om økt faglig fokus? Samtidig kommer vi fremdeles ikke forbi spørsmålet om dette er nok til å oppfylle forventningen om å utvikle skolen som en vi -skole.

5.3.7 Kunnskap om organisasjonens sterke og svake sider

Kunnskap om organisasjonens sterke og svake sider er viktig å ha som leder for å kunne komme videre i forhold til målene som organisasjonen har satt seg og ønsket utvikling. Stortingsmelding 30 nevner særlig tre forhold som må ligge til rette for at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Et av disse forholdene er at skolen må ha kunnskap om sterke og svake sider og vite noe om hvilke tiltak som kan føre til utvikling (Stortingsmelding 30 2003-2004: 24). Sørhaug hevder at det å lede er å gi retning eller å indikere en utvikling (Sørhaug 1996). Er det ikke slik at kunnskaper om skolens sterke og svake sider er en forutsetning for dette? Vi bad rektorene om å beskrive hvordan de skaffer seg kunnskap om sin skoles sterke og svake sider.

<p><i>Ja, igjen litt sånn at... ved å være tilstede mest mulig overalt. Og selvsagt lytte til folk som har meninger om denne skolen.... Så ja, vi bruker ulike måleverktøy (Harald).</i></p>	<p><i>Ja, litt teft. Jeg tror kanskje, ja, kanskje det. Jeg vet veldig godt hvilke team som fungerer godt og hvilke som ikke fungerer godt. Jeg vet hvor jeg alltid trygt kan ta med folk jeg skal vise skolen opp og være helt sikker på at der er alt i orden. ... Hva som blir vanskelig noen steder behøver ikke å bli vanskelig et annet sted (Sonja).</i></p>
--	---

Begge rektorene sier at de har måleverktøy for å få tilbakemelding på skolens læringsresultater. De nevner for eksempel de nasjonale prøvene, kommunale kartleggingsprøver og for rektoren på ungdomsskolen har de i tillegg karakterer i fagene. Harald skaffer seg i tillegg til dette oversikt gjennom å være tilstede mest mulig i sin organisasjon. Sonja bruker begrepet teft når hun beskriver hvordan hun skaffer seg kunnskap om skolens sterke og svake sider. Begrepet teft kan etter vår mening knyttes til begrepet erfaring. Sonja er en erfaren skoleleder og når hun bruker begrepet teft kan det også romme det vi gjennom teorien betegner som taus kunnskap (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). For at Sonja skal kunne rettfærdiggjøre sin bruk av begrepet teft som reell kunnskap trenger hun et språk som kan gjøre den kunnskap hennes teft rommer eksplisitt. Dette er nødvendig dersom hun skal kunne dele kunnskapen med andre for derigjennom å kunne endre det som er nødvendig. Vårt datamateriale gir oss ikke noe svar på dette, men vi synes at det er en interessant observasjon.

5.4 Resultatfokus i en lærende organisasjon

Gode læringsresultater er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet. Resultatene avhenger av kvaliteten på strukturene og prosessene (NOU 2003). Problemstillingen vår er: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”. Nedenfor vil vi drøfte beskrivelser knyttet til rektorenes vurdering av hvorvidt de klarer å realisere felles mål og skape en kultur for læring og

utvikling. Beskrivelser vi velger å betrakte som resultater i forhold til arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Avslutningsvis beskriver rektorene sine tanker om hvor de står i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon og noe om hvilken tro og motivasjon de har for dette arbeidet.

5.4.1 Realisering av felles mål

Vi var tidligere inne på at for en rektor er det viktig å ha kunnskap om skolens sterke og svake sider. Dette er viktig for å kunne realisere skolens felles mål. Rektorene sier dette når vi spør om i hvilken grad de opplever at det er viktig for personalet å realisere skolens felles mål:

<p><i>Det blir viktig ettersom tida går og du ser at det faktisk fører til noe... (Harald).</i></p>	<p><i>Ja. Da må målene være rimelige klare for dem og rimelig under huden på dem. Og at de kan ha hjertet sitt litt forskjellige steder. Derfor er vi kanskje avhengig av den kontroll på at man gjør de tingene vi har blitt enig om. Ellers hadde det gått av seg selv. Ja (Sonja).</i></p>
---	--

Stortingsmelding 30 framhever evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og de valg som gjøres er riktige for den enkelte organisasjon. Dette betegnes som en kjerneegenskap i en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004:26). Dette kan vi teoretisk knytte opp mot Senges femte disiplin systemisk helhetlig tenkning. Vi stiller spørsmål ved om Sonja vil klare å imøtekomme Stortingsmeldingens forventning gjennom den organiseringen hun har valgt der fokus ligger på basemøter, teammøter og fagmøter. Hvordan sikrer hun at skolens felles mål virkelig kommer under huden på de ansatte i organisasjonen, uten at hun legger til rette for en felles utveksling av ideer og refleksjon over andres meninger. Hun uttrykker etter vår mening selv noe om dette når hun betoner viktigheten av at målene må være under huden for at de skal kunne realiseres. Det virkemiddelet hun nevner er kontroll. Vi vil si oss enig i at oppfølging og kontroll er en faktor som delvis er i tråd

med Stortingsmeldingens forventninger, men kanskje like viktig er den vekten vi mener Stortingsmelding 30 legger på behovet for at skolelederen legger til rette for kunnskapsdeling i organisasjonen.

Sonja beskriver i intervjuet hvordan de startet skoleåret med å ha lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag som satsningsområde. Hun beskriver skolering i fellesskapet og hvordan de fikk gode resultater da de målte elevenes leseferdigheter om høsten. Videre forteller hun at oppfølgingen av satsningsområdet i plenum glapp utover skoleåret og leseresultatene var dårligere på våren enn om høsten. Her kan det være relevant å vise til det Dale (1997) refererer til som handlingstvang i praksiskonteksten. Det kan synes som om lærerne befinner seg innenfor kompetansenivå 1 og 2 og mister fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag fordi hverdagens handlinger, planlegging og vurdering tar all oppmerksomhet. Videre påpeker Dale (1997) at skolen må bevege seg til det han kaller kompetansenivå 3 som preges av refleksjon over pedagogisk kvalitet, fri fra selve praksissituasjonen. Her vil skolelederen spille en avgjørende rolle ved å legge til rette for disse prosessene for å sikre kvalitet i læringsarbeidet. Vi kan også tolke denne beskrivelsen og se den som eksempel på en brutt læringsløyfe. Da tenker vi på de fasene Wells beskriver som nødvendige for en fullverdig læringsprosess; erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt. Gjennom kunnskapsbyggingen skjer det et møte mellom den personlige erfaringen og forhandlinger i et kunnskapssøkende fellesskap sier Wells (1999). Dette kan igjen føre til innsikt som setter læreren i stand til å endre praksis. Beskrivelsen til Sonja kan tolkes som et eksempel på brudd som følge av manglende forhandlinger i det kunnskapssøkende fellesskapet. Noe som igjen kan hindre kvalitetsforbedringer i læringsarbeidet.

Sonja uttrykker skepsis til fellesmøter som arenaer for kompetanseutvikling, men ser samtidig at fokuset på lesing som satsningsområde glapp da det ble overlatt til den enkelte base. Det kan slik vi ser det absolutt være mulig å tone ned bruken av skolens fellestid hvis man som rektor har gode teamledere og stor team rundt seg. Samtidig mener vi det burde det være mulig å utnytte plenum som læringsarena dersom man

bruker dette rommet bevisst. Det er viktig at tema for møtet er kjent. Sonja beskriver at det er de samme som uttaler seg og alt for mange som ikke kommer til ordet. Dette kan motvirkes ved å involvere deltakerne gjennom gruppediskusjoner underveis og innlagte oppsummeringer. Samtidig som møteledelsen er tydelig og avgrensende i sine spørsmålsstillinger. Dette vil slik vi ser det i større grad styrke samspillet og derigjennom evnen til refleksjon, slik det er beskrevet i den sosiokulturelle læringsteorien vi tidligere har framhevet som vesentlig i Stortingsmelding 30. Kanskje er ikke nødvendigvis en motsetning mellom utnyttning av fellestid, bruk av baseledermøter og storteam. Den perfekte oppskriften er kanskje ikke et enten eller, men kan hende løsningen ligger i en dynamisk bruk av plenum og grupper gjennom skoleåret. Det kan slik vi ser det heller synes å være et spørsmål om hvorvidt man har utviklet en tilstrekkelig, reflekterende bevissthet rundt bruken av de ulike arenaer. Skolelederen bør ha beveget seg til det Dale (1997) beskriver som kompetansenivå 3 preget av en refleksjon over den pedagogiske kvaliteten på arbeidet som finner sted i plenum eller på team.

5.4.2 Kultur for læring og utvikling

Vi spurte rektorene om de leder en skole som har en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Harald svarte:

Er det dette her som er liksom det litt skumle spørsmålet? Ja, aldri godt nok, men vi er på vei mot å bli det, ja. Det tenker jeg, det er det lov til å si... har et sånt system rundt det. Fellestida vår, plangruppa fungerer etter intensjonene, vi legger til rette, vi er forberedte, vi gjennomfører gode diskusjoner. Det er mye faglighet tilstede... Jeg tenker at vi er på gang, men det tar tid. Og da må du gi deg selv den tida (Harald).

Sonja svarte dette på det samme spørsmålet:

Ja. Jeg vil ikke si at vi er best i verden. Det vil jeg ikke si, men jeg vil ikke si nei heller. Jeg mener at vi er det. Vi er en bra skole. Men alt kan bli bedre. Vi har arbeidsomme, pliktoppfyllende, flinke lærere altså som jobber masse, ja (Sonja).

En kultur for kontinuerlig læring og utvikling kan betegnes som Stortingsmeldings 30s visjon. Vi har kommet fram til det punktet som Stortingsmelding 30 forventer at norske skoler skal jobbe fram imot. I teorien kan vi støtte oss på Senges tredje disiplin å skape en felles visjon (Senge 1990). Både i Stortingsmelding 30 og i teorien vektlegges det at dersom man skal lykkes med dette vil ledelsen spille en avgjørende rolle. Sonja mener at hun leder en bra skole, men at det selvsagt er rom for forbedringer. Vi kan tolke det som at hun oppfatter skolens arbeid som del av en prosess. Hun beskriver lærerne som flinke og arbeidsomme. Det interessante for oss er imidlertid det hun ikke sier noe om. Hun forteller ikke noe om hva de pliktoppfyllende, arbeidsomme lærerne fokuserer på i sitt arbeid. Kan dette tolkes som et eksempel på at kunnskapen om hva som kjennetegner en kultur for kontinuerlig læring og utvikling er taus? Det kan etter vår mening i hvert fall være en mulig tolkning.

Harald gir sin beskrivelse ut ifra det samme spørsmålet. Vi finner det interessant at han bruker ordet system i sin beskrivelse av læringsarbeidet i organisasjonen. Videre underbygger han bruken av begrepet system ved å vise til både strukturer og prosesser som skal vise at han er på vei mot å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Han er tydelig på at slike prosesser vil ta tid. Haralds beskrivelse kan slik vi ser det tolkes i lys av Senges teori om systemisk tenkning i en lærende organisasjon (Senge 1990).

5.4.3 På vei mot en lærende organisasjon

I forlengelsen av dette ble rektorene bedt om å svare på hvorvidt de mener at de leder en skole som er en lærende organisasjon. Vi fikk følgende svar:

<p><i>Ja, ut i fra det jeg har sagt nå så må jeg vel si det. Også blir det sånn, ja, vi er på vei mot å bli det (Harald).</i></p>	<p><i>Ja, jeg mener det. Jeg mener det. Nei, jeg vet ikke om jeg skal begrunne det i sånt som at, som at... jeg tør ikke å slå i bordet med at jeg skal se det i forhold til resultater (Sonja).</i></p>
---	--

Når Sonja her sier at hun muligens ville begrunne det i forhold til resultater, kan det være på sin plass å skyte inn at hun tidligere i intervjuet forteller om gode eksamensresultater hos 10.klassingene. Vi ser at Sonja trekker fram elevresultater som et grunnlag for å vurdere hvorvidt hun leder en lærende organisasjon. Dette kan sies å være i tråd med Stortingsmelding 30s forventninger dersom man ser det i forhold til skolens overordnede oppgave, å øke elevenes læringsutbytte.

Avslutningsvis i denne delen vil vi få fram beskrivelser av hva rektorene mener må til for å nå målet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. For å kunne si noe om dette var det viktig for oss at rektorene svarte på hva som må til for ytterligere å utvikle sin organisasjon i den retningen: *Lærere må føle at de lykkes. Det er faktisk en forutsetning for at det skal være bra her. Det tror jeg er det aller viktigste (Sonja).* En avgjørende faktor for at lærerne skal oppleve at de lykkes i læringsarbeidet er i følge Stortingsmelding 30 at de får gode vilkår for og motivasjon til å utvikle sin kompetanse gjennom det daglige arbeidet (Stortingsmelding 30 2003-2004:25). Sonja sier nettopp at det viktigste er at lærerne må føle at de lykkes. Begrepet ”å lykkes” kan slik vi ser det knyttes til motivasjon. Sonja har tidligere knyttet graden av vellykkethet rundt arbeidet i skolen tett opp til faglige resultater. Det er for henne et mål på om de lykkes. Beskrivelsen over knytter slik vi ser det an til motivasjon og i datamaterialet vårt beskriver Sonja ytterligere hva som motiverer lærerne i forhold til utviklingsarbeid:

... de aller fleste lærere hungrer etter å lære, men de er veldig opptatt av at det er matnyttig. Kan jeg bruke det inn i min gruppe? Hva kan jeg bruke inn i mitt fag? Det er det de mest er opptatt av (Sonja).

Disse beskrivelsene er det mulig å tolke som eksempler på det Dale (1997) omtaler som kompetansenivå 1 og 2. Lærerne framstår som opptatt av kunnskap som er direkte matnyttig opp mot den kontinuerlige undervisningen. De kan tolkes som lite bevisste i forhold til behovet av refleksjon som fremmer teori. Altså arbeid innenfor det Dale betegner som kompetansenivå 3. Dersom vi legger denne tolkningen til grunn kan vi se konturene av et mulig styringsdilemma for Sonja. Et styringsdilemma

der krav i forhold til refleksjonsnivå kan settes opp mot støtte i forhold til lærernes krav om at kunnskapsutvikling skal oppleves som umiddelbart matnyttig. Og et lojalitetsdilemma der læreplanens krav i forhold til kvalitetsutvikling og endring kan settes opp mot støtte til lærerne og stabilitet i nåværende praksis (Møller 1996).

Ut i fra Harald sin beskrivelse ser vi at det sosiokulturelle perspektivet, hvor interaksjon og samhandling med andre framstår som sterkt.

Hvis jeg kunne ha svart deg på det da hadde jeg blitt ikke statsminister, men noe fryktelig nært, for det er jo det store clouet. Men jeg tenker at det er viktig å holde fokus på noen få ting, noen viktige ting... Vi må selvsagt greie å rekruttere engasjerte, gode lærere... ha foreldre virkelig med på laget... Også handler det om å styre unna fryktelig mye som skolen bombarderes med... Sorry Mac, dette er ikke vårt oppdrag finn noen annen plass og gå med det. Vi ivaretar urolig mange flere ting enn det som er oppdraget vårt (Harald).

Han løfter her fram betydningen av å ha foreldrene aktivt medvirkende i skolens lærings- og utviklingsarbeid. Han er opptatt av å ha gode aktører i skolen og han mener at for at skolen skal kunne gjennomføre sitt oppdrag blir det viktig at han som rektor klarer å styre unna tilbud, prosjekter og oppgaver som samfunnet utenfor skolen ønsker at de skal påta seg. Dette kan vi kjenne igjen som Senges (1990) systemtenkning. Harald viser her at han er opptatt av hele organisasjonen og setter den i et systemisk perspektiv. For at skolen skal kunne drive med sin kjernevirksomhet, læring, blir det viktig å holde fast ved kjernevirksomheten og han beskriver det som en lederoppgave å være tydelig og kraftfull i forhold til dette. Vi kan tolke dette i forhold til Senges (ibid) betoning av en felles visjon som en avgjørende faktor i organisasjonsutviklingen. I vårt tilfelle blir kvalitet i læringsarbeidet den felles visjonen som rektor hegner om.

5.4.4 Tro og motivasjon som leder og gjennomfører

En forutsetning for at rektorene skal kunne oppfylle de forventningene som ligger i Stortingsmelding 30 er at de selv har tro på og er motivert for Kunnskapsløftet. Stortingsmelding 30 vektlegger motivasjon som en faktor i arbeidet med visjonen å

skape en kultur for læring. Samtidig betegnes skolelederen som kanskje den viktigste aktøren i dette arbeidet. Hva er vel da mer naturlig enn å få en beskrivelse av rektorenes egen tro og motivasjon knyttet til forventningene som Stortingsmelding 30 stiller. Harald sier følgende på spørsmålet om han har tro på kunnskapsløftet:

Ja, helt klart. Nei, jeg tror at vi har fått en anledning til å bli litt trangsynte. Vi har fått anledning til å konsentrere oss om en ting og det er bra. Faglig diskusjon, fokus... Også er jeg veldig spent på hvordan det går med kompetansemåla. Jeg er ikke trygg på at det blir bra. For det er så til de grader avhengig av det arbeidet som blir gjort ved den enkelte skole. Jeg er redd for at det er de nasjonale prøvene som kommer til å styre og ikke kompetansemålene. Det er en liten bekymring. Men gjennomgående, ja, så har jeg troen. Hvis jeg ikke hadde hatt det, så hadde jeg vært snekker (Harald).

Den samme rektoren sier videre om sin motivasjon for å arbeide med å realisere målene i Stortingsmelding 30:

Jeg tenker at, det i hvert fall ikke er noe i veien for det. Også tenker jeg at ting blir jo veldig mye hva du gjør det til. Og sånn er det jo med Kunnskapsløftet. Det har jo gitt muligheter for kompetanseheving som har vært ganske bra. Det er motiverende. Og økt fokus på noen ting, det er motiverende, for meg er det det (Harald).

Sonja svarer dette på spørsmålet knyttet til om hun har tro på Kunnskapsløftet:

... der vil jeg ta et visst forbehold. Jeg ser hva kunnskapsløftet har gjort med ungdomstrinnet og det ser ut som om Kunnskapsløftet på en måte har gitt oss flere skoletapere eller flere skolevegrere. Rett og slett av den grunn at skolen har blitt mye mer teoretisk og vi har ikke tid til egentlig å gjøre de tingene som ikke direkte er fagplanen. Ja. Og det og kombinert med dårlig økonomi som gjør at vi ikke kan satse på disse praktiske aktivitetene fører til at vi faktisk har flere som omtrent melder seg ut... Altså, kunnskapsløftet gir for lite variasjon da, eller tar for lite hensyn til at vi har et stort spekter av folk med forskjellige talenter. Ja (Sonja).

Følgende sier hun når vi spør om hvor motivert hun er for å realisere målene i Stortingsmelding 30:

... jeg er jo lojal mot det som bestemmes. Det er jeg. Det har jeg vært hele veien i forhold til hvilken stortingsmelding det har vært. Så langt det er mulig. Ja, jeg er det, men jeg ser, jeg ser at de har vel ikke funnet den ideelle. Vi har ikke skapt den ideelle skolen for alle ennå (Sonja).

Vi kan tolke Harald som at han opplever økt handlingsrom i forhold til å prioritere bort uvesentligheter som kan forstyrre selve læringsarbeidet. Sonja kan tolkes motsatt, som hun opplever at handlingsrommet er mindre fordi det faglige fokuset i læreplanen har økt samtidig som de økonomiske rammene er strammere og mangfoldet i elevenes behov er økende. Slik hun ser det skaper dette nye utfordringer. Kan det være sånn at handlingsrommet for lærere og ledere i barneskolen er større fordi man tradisjonelt ikke har hatt de samme kravene til dokumentasjon som ungdomsskolen har hatt gjennom karaktersystemet? Dette kan imidlertid være i ferd med å endre seg med innføringen av nasjonale prøver gjennom hele skoleløpet og et økende krav om skriftlig vurdering på barnetrinnet.

Avslutningsvis mener vi at disse sitatene kan vise ulike utfordringer knyttet til om du leder en barneskole eller en ungdomsskole. Sonja trekker frem økt teoretisering i kombinasjon med knappere økonomiske ressurser som et negativt resultat som følge av den nye læreplanen som bygger på Stortingsmelding 30. Er det ikke slik at det er riktig hevde at det faglige presset øker jo lengre opp i grunnskolen elevene kommer? Etter vår mening er det dette Sonja beskriver fruktene av og resultatet av dette blir flere skolevegrere og skoletapere. Vi stiller spørsmålet sammen med Sonja: Er dette den ideelle skolen for alle? Og er det slik at Sonjas bekymringer om kort tid vil være de samme for aktører i barneskolen etter hvert som et større faglig fokus, krav om dokumentasjon og knappere økonomiske ressurser blir styrende for hvordan man driver undervisning? Samtidig som man møter en mangfoldig elevgruppe med ulike behov.

6. Oppsummering

Innledningsvis valgte vi å si noe om rektorenes teoriforståelse. Hvordan de forstår intensjonene i Stortingsmelding 30, begrepet lærende organisasjon og forventningene til skoleledelse. Vi har sett på hvordan rektorenes teoriforståelse gjenspeiles i de handlingene de beskriver. Vi valgte å kategorisere beskrivelsene av handlingene i forhold til strukturer, prosesser og resultatfokus for en lærende organisasjon, Dette har vi opplevd som en god struktur i arbeidet med å finne svar på vår problemstilling: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”.

6.1 Teoriforståelse

I forhold til rektorenes teoriforståelse tyder beskrivelsene på at informantene naturlig nok ikke kjenner til alle sider og detaljer ved Stortingsmelding 30. Analyse av hele datamaterialet viser oss at rektorene har en ulik teoriforståelse knyttet til Stortingsmelding 30.

Begge rektorene gir beskrivelser som viser at de har innsikt i sentrale begreper knyttet til Stortingsmelding 30 og teori omkring begrepet lærende organisasjon. Dette er sentralt i forhold til vår problemstilling hvor begrepet lærende organisasjon er bærende. Imidlertid er beskrivelsene de gir omkring teoriforståelsen av begrepet ikke nok til å konkludere hvorvidt deres kunnskap er implisitt eller eksplisitt. Dette blir tydeligere gjennom drøfting av datamaterialet knyttet til strukturer for en lærende organisasjon, prosessarbeid i en lærende organisasjon og resultatfokus i en lærende organisasjon.

Stortingsmelding 30 uttrykker klare forventninger om at skolelederen skal være tydelig i sine forventninger og legge til rette for læring innenfor rammen av nasjonale mål. Til vår problemstilling har vi knyttet et underspørsmål der vi spør hvorvidt våre rektors beskrivelse av ledelse i sine skoler kan sies å samsvare med intensjonene i

Stortingsmelding 30. På bakgrunn av våre rektorers utsagn tolker vi det slik at den ene gjennom sine beskrivelser kan synes å framstå med en noe klarere oppfatning av understrekingen i Stortingsmelding 30 av at skolelederen skal være tydelig i forventninger og initierer læringsprosesser i organisasjonen. Begge rektorene vektlegger ledelse som en prosess som innebærer et samspill med andre. Ingen av dem betegner seg som autoritære ledere.

6.2 Analyse av datamaterialet

Vi har valgt å kategorisere datamaterialet i forhold til disse underoverskriftene: Strukturer for en lærende organisasjon, Prosessarbeid i en lærende organisasjon og Resultatfokus i en lærende organisasjon.

6.3 Strukturer for en lærende skole

Innenfor de strukturelle rammene ble det interessant å se på hvordan rektorene beskrev skolens organisering, og hvordan organiseringen fungerer i det daglige arbeidet der læring skal foregå. Vi drøftet også data knyttet til rektorenes opplevelse av støtte og veiledning fra skoleeier i forhold til opplevd handlingsrom, noe som knytter an til vårt underspørsmål: ”Hvordan opplever våre skoleledere sitt handlingsrom?”. Strukturelle rammer er viktige faktorer i utviklingen av skolen som en lærende organisasjon, det sentrale begrepet i vår problemstilling.

Begge rektorer forteller at lærerne er organisert i team. Når de setter sammen teamene, forteller de at de vektlegger lærernes kompetanse. En organisering som kan fremme deling av kompetanse og kunnskapsutvikling slik Stortingsmelding 30 og teorien bak forutsetter. Dette er beskrivelser som gir noen svar i forhold til formuleringen om forventningene til skoleledelse i vår problemstilling.

Våre rektorer uttrykker et klart ønske og behov for støtte og veiledning i sitt arbeid som skoleledere. Samtidig tolker vi deres beskrivelser som ganske klare uttrykk for at

denne støtten er manglende på nåværende tidspunkt. Skolelederne beskriver en hverdag der skoleeier hovedsakelig etterspør resultater i forhold til budsjettansvar. For skoleeier er det ifølge våre rektors beskrivelser spørsmål knyttet til budsjett som er den virkelige hovedrolleinnhaveren i skolehverdagen. Dette påvirker rektorenes handlingsrom, og de uttrykker begge et ønske om å bruke mer tid til pedagogisk ledelse. Dette er en sentral forventning i Stortingsmelding 30 og våre rektorer kan oppleve det som et lojalitetsdilemma mellom skoleeiers krav om budsjettansvar og læreplanens forventninger om vektlegging av pedagogisk ledelse. Dette er beskrivelser som vi direkte kan knytte til vårt underspørsmål: ”Hvordan opplever våre skoleledere sitt handlingsrom?”

6.4 Prosessarbeid i en lærende skole

Under dette punktet arbeidet vi med prosesser ved den enkelte skole som ifølge Stortingsmelding 30 er ment å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Våre rektorer beskrev hvordan de legger til rette for prosesser som skal fremme dialog, utvikling av felles språk og et godt klima for læring gjennom samarbeid. Vi tolket også datamateriale knyttet til relasjonell ledelse, kunnskapsspredning gjennom samarbeid og om lederen har kunnskap om organisasjonens sterke og svake sider. Prosesser som er sentrale i forhold til Stortingsmelding 30 og vår problemstilling: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?”.

Rektorene gir gjennom sine beskrivelser uttrykk for at de bruker arenaer for dialog på ulik måte. Den ene rektoren beskriver at han anvender fellestid aktivt for å arbeide med læringsprosesser. I tillegg anvender han gruppelæring. Den andre rektoren uttrykker skepsis til bruk av fellestid til annet enn informasjon. Teori knyttet til utvikling av lærende organisasjoner påpeker at all kunnskap må deles i et praksisfellesskap dersom kunnskapen skal regnes som kollektivt forankret og derigjennom gjøre det mulig for hele organisasjonen å lære (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Vi stiller derfor spørsmålsteget ved om den ene rektoren i stor nok

grad legger til rette for læring i fellesskapet slik teori og Stortingsmelding 30 forventer. Samtidig ser vi også at denne rektoren nødvendigvis ikke må bruke fellestid for å lykkes, men at det kan gjøres gjennom bruk av kompetente baseledere og en bevisst bruk av baseledermøtene. Eller kanskje gjennom en dynamisk bruk av ulike arenaer for læring. En avgjørende faktor vil slik vi ser det være hvorvidt skolelederen reflekterer rundt bruken av de ulike læringsarenaer innenfor det Dale (1997) betegner som kompetansenivå 3. En refleksjon som dreier seg om kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som foregår på de ulike arenaer.

Dialog er et sentralt begrep og skal man lykkes i å skape fruktbare dialoger betones felles språk som avgjørende. I beskrivelsene til rektorene kan det tolkes som den ene rektoren imøtekommer Stortingsmelding 30s forventninger om å utvikle et felles begrepsapparat blant annet fordi denne rektoren utfordrer sine lærere til å forberede innlegg i fellestid og begrunne disse faglig.

Vi har tidligere i oppgaven hevdet at Stortingsmelding 30 kan knyttes opp mot et relasjonelt perspektiv på ledelse der samhandlings- og forhandlingsprosesser blir viktig mellom ledere og ledede. Lederutfordringen er å kunne kjenne og handle i forhold til organisasjonens kultur, for eksempel i betydning av å avdekke læringshindrer. Et eksempel på dette kan være en skolekultur preget av uformelle ledere. Begge rektorene viser at de har kjennskap til uformelle ledere ved egen skole.

Dialog og en utstrakt bruk av samarbeid vektlegges sterkt i Stortingsmelding 30 i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004). Gjennom tolkning av datamaterialet stiller vi spørsmål ved om rektoren som leder en ungdomsskole har større eller andre utfordringer knyttet til samarbeidsklimaet enn rektoren som leder en barneskole. Ungdomsskolen er en baseskole og vi har tidligere pekt på faren for dannelsen av mange skoler i skolen. Vi mener det må kunne nevnes ungdomsskolerektoren på bakgrunn av dette bør være ekstra bevisst på hvilke prosesser som er nødvendig for å skape et samarbeidsklima der eventuell gruppelæring på basenivå løftes til organisasjonsnivå.

En forutsetning for å lykkes som skole i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn er gjennom å ha kunnskap om sterke og svake sider i egen organisasjon (Stortingsmelding 30 2003-2004:24). Dette kan vi teoretisk knytte til det Senge kaller systemisk tenkning. For å skaffe seg kjennskap til skolens sterke og svake sider tar rektorene i bruk ulike måleverktøy. I tillegg nevner rektoren i barneskolen nødvendigheten av å være mest mulig tilstede i organisasjonen. Dette tolker vi som eksempler på at han vektlegger ulike arenaer og prosesser i utviklingen av sin virksomhet. Rektor på ungdomsskolen er også til stede i organisasjonen og bruker begrepet teft for å beskrive hvordan hun skaffer seg kjennskap til skolens sterke og svake sider. Vi tolker dette innunder det teoretiske begrepet taus kunnskap og mener det er avgjørende at denne kunnskapen gjøres eksplisitt (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2000). Dette vil være avgjørende for rektors mulighet til å rettferdiggjøre den kunnskap hun besitter slik at nødvendige tiltak kan foretas i utviklingen mot en lærende organisasjon.

6.5 Resultatfokus i en lærende skole

Gode resultater avhenger av kvalitet på strukturer og prosesser og er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet. I henhold til vår problemstilling: ”Hvordan beskriver skolelederen arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon sett i lys av forventningene om skoleledelse i Stortingsmelding 30?” kan man si at resultatene i lys av problemstillingen vil knyttes til begrepet lærende organisasjon.

Nedenfor vil vi oppsummere hvilke tolkninger vi har gjort på bakgrunn av rektorenes beskrivelser knyttet til hvorvidt de klarer å realisere felles mål og skape en kultur for læring og utvikling. Vi vil avslutningsvis beskrive rektorenes tanker om hvor de står i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon og hvilken tro og motivasjon de har for dette arbeidet.

Dale (1997) påpeker at skolen må bevege seg til det han kaller kompetansenivå 3 som preges av refleksjon over pedagogisk kvalitet, fristilt fra den daglige

handlingstvangen. I forlengelsen av dette kan vi se Stortingsmelding 30 sin vektlegging av at skolelederen legger til rette for kunnskapsdeling i organisasjonen. Når det handler om realiseringen av skolens felles mål, har vi i drøftingsdelen sagt noe om hvor viktig det er at skolelederen har et bevisst, reflekterende forhold til bruken av ulike læringsarenaer for blant annet å unngå utfordringer knyttet til brutte læringsløyper i sin organisasjon. Noe som igjen kan hindre kvalitetsforbedringer i læringsarbeidet.

En kultur for kontinuerlig læring og utvikling kan betegnes som Stortingsmeldings 30s visjon. Den ene av våre skoleledere bruker begrepet system i sin beskrivelse av læringsarbeidet i organisasjonen. Videre underbygger han bruken av begrepet system ved å vise til både strukturer og prosesser som skal vise at han er på vei mot å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Han er tydelig på at slike prosesser vil ta tid. Det kan slik vi ser det tolkes som om han arbeider bevisst med å realisere intensjonene i Stortingsmelding 30. Noe vi igjen kan vi knytte opp mot vår problemstilling.

Denne rektoren sine beskrivelser kan tolkes dit hen at han er opptatt av hele organisasjonen og betrakter den i et systemisk perspektiv. Han er opptatt av å holde fast ved skolens kjernevirksomhet, læringsarbeidet og han beskriver det som en lederoppgave å være tydelig og kraftfull i forhold til dette. Det kan tolkes dit hen at han langt på vei imøtekommer Stortingsmeldings 30 sine forventninger i forhold til den systemiske tenkning som kreves for å utvikle skolen som lærende organisasjon. I tillegg kan det også tolkes som om han er bevisst i forhold til de forventninger Stortingsmeldinga stiller til han som skoleleder.

Avslutningsvis stiller vi spørsmålet om skolelederne våre har tro på Stortingsmelding 30 og den påfølgende læreplanen? Opplevelsen i forhold til dette spørsmålet vil etter vår mening kunne påvirke skolelederens tro og motivasjon i forhold til å realisere læreplanens mål. Våre rektorer beskriver en ulik opplevelse av dette. Den ene opplever at han har fått et større handlingsrom i forhold til arbeidet med å sikre kvalitet i læringsarbeidet fordi læreplanen har et sterkere faglig fokus. Den andre trekker frem økt teoretisering i kombinasjon med knappere økonomiske ressurser som

et negativt resultat som følge av den nye læreplanen som bygger på Stortingsmelding 30. Den samme rektoren uttrykker bekymring for det hun opplever som en økning i antallet skolevegrere og elever med psykiske problemer. Disse ulike oppfatningene finner vi interessante. Oppfatningene kan slik vi tolker det blant annet knyttes til om de leder en barneskole eller en ungdomsskole. Rektoren i ungdomsskolen uttrykker bekymring for en for sterk teoretisk ensretting av undervisningen. Det økte fokus på teoretiske fag i kombinasjon med dårligere økonomi gir et mindre handlingsrom i forhold til å møte de mangfoldige behovene dagens elever kommer til skolen med. Vi peker på at det faglige presset øker jo høyere opp i grunnskolen man kommer. Samtidig spør vi om det kan bli slik at aktører i barneskolen også vil se noen av de samme konsekvensene dersom det blir slik at et større faglig fokus, krav om dokumentasjon i kombinasjon med knappere økonomiske ressurser blir styrende for hvordan man driver undervisning overfor en mangfoldig elevgruppe med ulike behov? Eller kanskje er det slik at nettopp det å reflektere i fellesskap, lære av hverandre, enes om de veivalg som må tas og gjøre endringer er den måten man best kan imøtekomme disse utfordringene? Avslutningsvis velger vi å illustrere dette med følgende sitat hentet fra den russiske språkfilosofen Bakhtin:

Sannheten er ikke født og heller ikke kan den finnes på innsiden av hodet til en enkelt person. Den blir født mellom mennesker som sammen søker sannhet, i prosessen av dialogisk interaksjon (Dysthe 2005:82).

6.6 Egen refleksjon

Vi har opplevd at det er viktig å ha en distanse til feltet i analysearbeidet. Det har vært vanskelig i en hektisk hverdag å skape en distanse preget av avstand, ro og tid. Det å gå inn og ut av arbeidet med masteroppgaven har vært krevende. Midt i skrivingen flyttet den ene av oss til Vestlandet. Dette gjorde at vi har kommunisert mye på telefon, via ITL og på mail. Vi har opplevd at de gangene vi har møttes over flere dager i strekk har fungert best i forhold til framdrift i arbeidet.

Samarbeidet har fungert godt og vært svært lærerikt. Vi har ulike sterke sider og dette har vært berikende i arbeidet.

En vellykket faktor i prosessen har vært hvordan bruken av arbeidsmetoder underveis har hjulpet oss å systematisere og strukturere arbeidet. Eksempler på dette er at vi utarbeidet en sitatbank i forhold til sentrale begreper i Stortingsmelding 30 og anvendt disse når vi har utformet intervjuguiden. Dette ble igjen et veldig godt hjelpemiddel da vi gikk i gang med analyse- og drøftingsarbeidet av datamaterialet.

Vi har opplevd prosessen med å skrive oppgaven som utviklende i forhold til personlig vekst og læring knyttet til våre stillinger som undervisningsinspektører i grunnskolen. Vi velger å avslutte med dette sitatet fra Hans Børli. Etter vår mening illustrerer det hvor viktig det er å selv søke kunnskap, være i utvikling og samspille med andre:

Ett er nødvendig. Ett er nødvendig- her i denne vår vanskelige verden av husville og heimpløse. Å ta bolig i seg selv. Gå inn i mørket og pusse sotet av lampen. Slik at mennesker på veiene kan skimte lys i dine bebodde øyne.

Kildeliste

Argyris, C. & Schön, D (1978): *Organizational learning. A theory of action*
Perspektive: Addison- Wesley.

Dale, Erling Lars red. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Cappelen
Akademiske Forlag.

Dale, Erling Lars (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo:
Universitetsforlaget.

Dysthe, O (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I. O.
Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring*. (1.utgave s 33-73). Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O (2005): *Leiingi eit dialogperspektiv*. I S. Lillejord (red) *Pedagogisk ledelse*
- et relasjonelt perspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.

Hustad, Wiggo (1998): *Lærande organisasjonar. Organisering for*
kunnskapsutvikling. Oslo: Det Norske Samlaget.

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
Akademisk.

Johannessen, A./ Tufte P A./ Kristoffersen, L (2002): *Introduksjon*
tilsamfunnsvitenskaplig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Fuglestad, Otto Laurits & Lillegjord, Sølvi (1997): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt*
perspektiv. Bergen: Fagboklaget.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og*
tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Norges offentlige utredninger (2003): nr. 16: *I første rekke*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Roald, Knut (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Høgskulen i Sogn og Fjordane: Avdeling for lærerutdanning. Rapport R-NR 6/2000.

Saljø, R (2001): *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Senge, Peter M (1990): *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Sørhaug, Tian (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Utdanningsforlaget.

Von Krogh, G./ Ichijo, K / Nonaka, I. (2000): *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W.Damm & Søn.

Wells, Gordon (1999): *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press

Figurliste

Figur 1. Wells læringssirkel (Wells 1999): 21

Figur 2. Eksempler på styringsdilemmaer (Møller 1996:46): 30

Nettsider

<https://www.duo.uio.no/> 01.02.08

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077> 21.10.08

http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2008/81851/baardsen_master.pdf 21.10.08

http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=456326 08.11.08

Vedlegg 1- Intervjuguide

Innledning

1. Presentasjon av forskerne
2. Informere om prosjektet og hva man vil stille spørsmål om
3. Informere om databehandling og garantere anonymitet
4. Informere informanten om retten til å avbryte intervjuet når som helst

Ledelse	
<p>Formalia</p> <p>Alder: Kjønn:</p> <p>Bakgrunn</p>	<p>Hvor lenge har du arbeidet som rektor?</p> <p>Hvor lenge har du vært ved denne skolen?</p> <p>Hva er din kompetanse som rektor?</p>
<p>Stortingsmelding 30</p> <p>Kan du definere noen sentrale begreper i st. 30</p>	<p>Hva forstår du som kjernen i St.30?</p> <p>Hvor godt opplever du at du kjenner intensjonene i St.30?</p>
<p>Tydlig og kraftfull</p> <p>Beskriv deg selv som leder – egenskaper.</p>	<p>Hva legger du i begrepet tydelig og kraftfullt lederskap?</p> <p>På hvilken måte tydeliggjør du dine forventninger til personalet?</p> <p>På hvilken måte og hvor ofte får dine ansatte tilbakemeldinger fra deg?</p>
<p>Dialog /diskusjon</p> <p>Hvordan forstår du disse to begrepene?</p>	<p>Hvordan legger du til rette for dialog i skolesamfunnet? Mellom ulike nivåer.</p> <p>Når og på hvilken måte</p>

	drøfter/reflekterer du med det ped. personalet?
<p>Involvering</p> <p>Hvordan holder du deg orientert om og viser interesse for elever, lærere og samfunnet utenfor?</p>	
<p>Dele makt</p> <p>Hvordan legger du til rette for andres initiativ?</p>	<p>Oppmuntre/ utfordre</p> <p>Hvordan opplever du det å feile? Er det lov å feile i din org?</p> <p>Uformelle ledere?</p> <p>Formell og uformell makt</p>
<p>Kunnskap om</p> <p>Hvordan skaffer du deg kunnskap om skolens sterke og svake sider?</p>	Forutsetning for å være en analytisk leder
Lærende organisasjon	
<p>Kultur for læring</p> <p>Hva legger du i begrepet lær.org?</p> <p>Lærernes kjennskap og holdning til begrepet lærende org.</p>	Hva forstår du som kjerneegenskapene i en lær.org? (presisering)
<p>Felles begrepsapparat</p> <p>Det påpekes at lærerne trenger å utvikle det profesjonelle språket sitt. Dette er et</p>	Innenfor hvilke områder arbeider dere med å utvikle et godt begrepsapparat?

middel for å sikre kvalitet i opplæringen.	Hvilke fora arbeider dere med dette?
Organisering Si litt om hvordan personalet er organisert.	Fleksibel organisering i det daglige arbeidet? Hvilke fellesarenaer finnes? Arbeidstidsavtale – styrker/svekker læringsfremmende arbeidsformer? Teamsamarbeid?
Kompetanse	Teamsammensetning. Kunnskapsspredning i personalet, hvilke arenaer og hvor ofte?
Dialog/diskusjon/ refleksjon Beskriv samarbeidsklimaet i personalet.	Vil du si at skolen har en kultur for kontinuerlig læring og utvikling? Planlegging, tilrettelegger, gjennomfører og evaluerer utviklingsarbeid, hvordan?
Helhetlig perspektiv/systemisk tenkning Kunnskap om sterke og svake sider	I hvilken grad opplever du at det er viktig for personalet å realisere skolens felles mål? Hva må til for å utvikle organisasjonen din?
Kultur for læring Leder du en skole som er en lærende organisasjon?	Ja/ nei Begrunn
Styringssystemet/påvirkningsagenter	

<p>Kommunalt nivå/ skoleeier</p> <p>Hvordan støtter skoleeier opp om deg i arbeidet med å utvikle skolen som en lærende org?</p>	<p>Virksomhetsplanen viser føringer.</p> <p>Hva etterspør skoleeier? (økonomi, resultater, dokumentasjon)</p> <p>Hva brukes tiden på i rektormøter?</p>
<p>Nasjonale mål</p>	<p>Kompetansemål</p>
<p>Handlingsrom</p>	<p>Hvem har etter din mening de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes innenfor rammen av nasjonale mål?</p> <p>Opplever du stor handlefrihet?</p> <p>Tidsbruk i forhold til ulike ledelsesoppgaver.</p>
<p>Relevante virkemidler</p> <p>Hvordan opplever du at skoleeiers oppfyller kravet om støtte og veiledningsansvar?</p>	<p>Ressurser: menneskelige, økonomiske, tidsmessige.</p> <p>Kompetanseutvikling skoleledere, skoleeiers ansvar.</p>

Avslutning: Hvor motivert er du for å arbeide med å realisere målene i St. meld 30?

