

Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner?

Svanhild Andersen



Masteroppgave

Masterprogram i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Hvilke utfordringer kan rektor møte i
utvikling og ledelse av lærende
organisasjoner?

© Forfatter

År 2012

Tittel: Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner?

Forfatter: Svanhild Andersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Innenfor skolesektoren er det er mye fokus på lærende organisasjoner. Offentlige dokumenter vektlegger at skolen skal være en lærende organisasjon. Skoleleder er den som skal legge til rette for at det skal skje utvikling i skolen.

Med utgangspunkt i studiet og min interesse for lærende organisasjoner ble problemstillingen min slik: Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på lærende organisasjoner og ledelse. Jeg har drøftet det i et relasjonelt perspektiv.

Som metode valgte jeg kvalitativ metode. Jeg intervjuet to skoleledere i den kommunen der prosjektledere fra ”Ringer i vann” var inne som rådgivere. ”Ringer i vann” er et system for helhetlig skoleutvikling.

I analysedelen har jeg belyst to hovedområder. Det ene er lærende organisasjoner og den andre delen er ledelse. Analysen av lærende organisasjoner er basert på Senge (1999) sine fem disipliner, og analysen av læringsforholdene i lærende organisasjoner tar utgangspunkt i Wadel (2002) sin beskrivelse av læringsforhold. Til å belyse ledelse har jeg lagt Møller (2007) sin forståelse av rektors rolle i skolen til grunn, samt og Spurkeland (2009) sin forståelse av relasjonsledelse.

Hovedfunnene i min oppgave har vært at de skolelederne som jeg har intervjuet, er bevisste ledere som har fokus på ledelse og utvikling av skolene. Alt de gjør av utviklingsarbeid har læringsutbyttet til elevene i fokus.

På bakgrunn av aktuell forskning, teori og påfølgende analyse- og drøfting, håper jeg denne masteroppgaven være til nytte for skoler som ønsker å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave i studiet utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Da jeg startet som nyansatt rektor var det en som gav meg et råd at dette var et studiet som kunne være av interesse for det arbeidet jeg stod i.

Studie har fokuserte på forskning. Ettersom studiet har vart har det vært mange gode forelesere innom. Vi har blitt satt inn i ulik forskning, som har vært aktuelt for det arbeidet en står i.

Lærende organisasjonen fanget min interesse før jeg begynte å studere. Dette på bakgrunn av at det utviklingsarbeidet som vi drev på skolen der jeg jobbet. Spørsmålet som jeg stilte til personalet var: Når er vi en lærende organisasjon? Er vi en lærende organisasjon? Når vi når målet som er satt, er vi da en lærende organisasjon? Det har vært interessant å se er hva andre har forsket på når det gjelder lærende organisasjoner. Det hele går ut på at mennesker i en organisasjon lærer noe sammen. Dette er fascinerende og utfordrende.

For å skaffe meg økt innsikt og forståelse har jeg valgt å intervju noen skoleledere der innføring av utviklingsarbeid har stått sentralt i deres organisasjon. Både i forhold til dem jeg intervjuet og for meg selv har dette vært veldig tankevekkende. De reflekterte og satt ord på mye av det de så på som utfordring. Men samtidig hadde de fokus på at de foregikk mye godt arbeid i organisasjonen. En av skolelederne kommenterte på slutten av intervjuet at når han hørte på seg selv, så hadde de faktisk fått til mye på skolen.

Min masteroppgave har jeg arbeidet med alene. Det har opptatt mye tid. Læringskurven har vært meget bratt.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	3
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	4
1.4 Avgrensing	5
2. Teoridel	6
2.1 Lærende organisasjoner.....	7
2.2 Læring i lærende organisasjoner	10
2.2.1 Læringsforhold	11
2.2.2 Læringsforhold i nettverk.....	11
2.2.3 Læringsforhold i team	12
2.2.4 Læringsforhold i praksisfelleskap.	12
2.2.5 Læringsforhold mellom frontpersonalet og brukere.	13
2.2.6 Lærende organisasjoner: mangfold av læringsforhold.....	13
2.2.7 Lærende organisasjoner: fremtidsrettet beredskap.....	14
2.4 Ledelse.....	14
2.5 Relasjonsledelse.	16
2.6 Klokt lederskap.....	18
3. Metode.....	20
3.1 Metodisk tilnærming	21
3.1.1 Kvalitativ metode	21
3.1.2 Informanter.....	22
3.1.3.Etiske betraktninger.....	23
3.1.4 Reliabilitet	24
3.1.5 Validitet.....	26

4. Ringer i vann	29
4.1 Oppbygging og organisering	30
5 Analyse av datamaterialet	33
5.1 Visjon og verdisyn.	33
5.2 Læringsforhold	36
5.3 Kvalitet	39
5.4 Implementering	41
5.5 Utfordring som leder	44
5.6 Å lede og drive arbeidet med RIV	45
5.7 En lærende organisasjon.....	49
6 Konklusjon	52
Register.....	55
Litteraturliste	56
Vedlegg	58

1. Innledning

Tema for valg av oppgave.

I senere år har sentrale styringsdokumenter signalisert at skolene skal ha lærende organisasjoner og kvalitetssikring i skolen som satsningsområde. Sentrale myndigheter har laget styringsdokumenter er sentrale for en lærende organisasjon. Disse styringsdokumentene stiller helt tydelige krav til hva kvalitet og skoleledelse er. I utvalgets delutredning i NOU 2003:16 *I første rekke*, blir det sitert fra NOU 2002 10: ”Utvalgets forslag til et nasjonalt system for kvalitetsvurdering forutsetter at skoleeiere og rektorer tar et aktivt ansvar for å utvikle kvalitet i undervisningen og læring. Utvalget mener at en god ledelse er en avgjørende forutsetning for utviklingen av gode læresteder” (NOU 2003:16 s.248). Kvalitet er et begrep tatt opp med jevne mellomrom fra statlig side. Opplevelsen av kvalitet kan ofte være subjektiv og avhengig av den enkeltes tilknytning til opplæringen. For noen kan det være at det er politiske avgjørelser på utdanning. Andre har ideologiske og verdimeslige ideer som definerer kvalitet. NOU 2003:16 bruker tre begreper som inneholder kvalitet. Det er strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Disse begrepene er med og åpner for en bred og helhetlig tilnærming til kvalitet. På den måten kan en betrakte opplæringsvirksomheten fra flere synsvinkler.

Det stilles få nasjonale krav til rektor. Rektors rolle er regulert i henhold til opplæringsloven § 9- 1. Den slår fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Fra departementet sin side vil det bli lagt til rette for egne program for kompetanseutvikling for ledere. Myndighetene har sterke forventninger til skoleleder. Skoleeier har en viss frihet til å organisere og utforme opplæringen i kommune som de ønsker det. Skoleeier skal også rekruttere og legge til rette for at skoleledere kan utvikle skolen. Forventningene til skoleeier er at de skal ha et forsvarlig system for å følge lovverket og resultatene av den. Skoleeier skal prioritere og vedta kompetanseutviklingstiltakene.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det vektlagt at skoler skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Skoleledere skal lede skolens læringsarbeid på alle nivå, organisasjonsnivå, profesjonsnivå og elevnivå. Det vises til forskning som viser at

skoleledelse har påvirkning på elevenes læring. Forventningene og tilbakemeldingene skal være tydelige i den lærende organisasjonen.

Rektors oppgave og rolle blir blant annet beskrevet slik:

Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter.

Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (NOU 2003, s. 247)

Videre i St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir rektor fremstilt som avgjørende for kvalitetsheving i skolen. Her sies det blant annet:

”I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet”. (St.meld.nr. 30 s.27)

Forventningene til å være en lærende organisasjon er tydelige. Det forventes også et tydelig og kraftfylt lederskap.

Hva er så en lærende organisasjon? Det er et begrep som mange bruker. Å finne en entydig definisjon eller teori på dette er ikke lett. De fleste aktuelle teoretikere som definerer begrepet lærende organisasjon hevder at det skjer en læring i organisasjonen når de går inn og analyserer og systematiserer sine erfaringer. Individet er sentralt i lærende organisasjoner. Læring foregår der det er mellommenneskelige relasjoner. Senge (1999) er en kjent teoretiker innenfor feltet lærende organisasjoner. Det samme er Wadel (2002). Styringsdokumentene understreker at det er skoleleder og skoleeier som skal påse at organisasjonen er en lærende organisasjon. Møller (2007) hevder at en leder i dagens skole skal tilfredsstille de som er over, under og ved siden av. Med dette menes statlige myndigheter, skoleeier, lærere og foreldre. Kravene fra ulike hold til skoleleder er mange og utfordrende. Skoleleder har et særlig ansvar for læringsfellesskap. God skoleledelse er avgjørende for arbeid med kvalitet og

skoleutvikling. Dette gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. Skoleleder skal også legge til rette for samarbeid, fleksible arbeidsmåter, kompetanseheving, kunnskapsspredning gjennom det daglige arbeidet og delingskultur.

1.1 Bakgrunn

For å få kvalitetssikret skolene i kommunen som denne forskningen tar utgangspunkt i, begynte utdanningssektoren å se på hva som kunne være til hjelp for kommune og sikre at skolene blir en lærende organisasjon. Kommunen ønsket å ha et system som kunne knyttes opp mot helhetlig skoleutvikling for alle skolene i kommunen. Etter saksbehandling på kommunalt nivå, og vedtak fra kommunestyret fikk ”Ringer i vann”, heretter kalt RIV, anbudet. Ut fra vedtak ble arbeidet med RIV en felles forankring for alle skolene i kommune.

1.2 Problemstilling

Når jeg nå ønsker å se på utfordringer en rektor kan møte for å implementere RIV - sitt program så er det med bakgrunn i at St.meld. nr. 30 (2003-2004) som sier at i en lærende organisasjon er det tydelige forventninger. Det skal være et tydelig og kraftfullt lederskap som er bevisst på skolens kunnskapsmål. Det skal etterspørres og stimuleres til læring, bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, nettverksbygging og teamarbeid. Resultatet av arbeidet som foregår skal ende opp med en god skoleutvikling som bærer preg av kvalitet.

Skoleeier har også ansvar for at skolen blir en lærende organisasjon. Kommunen skal være med å kvalitetssikre skolene slik at det legges til rette for fleksible arbeidsmåter, organiseringsformer, læringsstiler, kompetanse blant lærere, og kompetanse for skoleledere. Skoleeier skal i sammen med skolens ledelse kvalitetssikre arbeidet ved skolen. Hvordan skal dette gjøres?

Ut fra dette har jeg kommet frem til følgende problemstillingen:

Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner?

Følgende spørsmål skal hjelpe meg til å få svar på problemstillingen:

- I hvilken grad og på hvilke områder ser lederen på sin egen organisasjon som en lærende organisasjon?

1.3 Oppbygging av oppgaven

For å kunne belyse problemstillingen har jeg i innledningen trukket inn styringsdokumenter som er med å belyse hvilken utdanningspolitikk myndighetene ønsker å sette i verk.

Oppgaven vil jeg løse på følgende måte. Kapittel 2 tar for seg den teoretiske delen. Her tar jeg for meg teori om lærende organisasjoner og ledelse. Begrepet lærende organisasjon defineres av flere teoretikere. Jeg bruker ledelsesteori ut fra et relasjonelt perspektiv.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har valgt for å finne svar på mitt forskningsspørsmål.

I kapittel 4 presenterer jeg RIV som case. Med RIV som case vil jeg belyse hvilke utfordringer rektor kan møte ved å bruke dette som et verktøy for skoleutvikling.

I kapittel 5 blir intervjumaterialet analysert og drøftet ved hjelp av sentral teori som er presentert i kapittel to. For hvert tema drøfter og analyserer jeg det jeg har kommet frem til.

I kapittel 6 vil jeg komme med konklusjon av forskningsspørsmålet.

1. 4 Avgrensing

I forhold til rammen av en masteroppgave er tid og omfang en styrende faktor for oppgaven. Jeg har avgrenset oppgaven med å velge to informanter, som jeg har intervjuet. Informantene blir i oppgaven kalt for skoleleder A og B. Det ble kun tatt et intervju med dem. Perspektivet som jeg har valgt er et relasjonelt perspektiv. Jeg har tatt for meg to områder det er lærende organisasjoner og ledelse. Her kunne jeg har kommet inn på teori om skolekultur, men oppgavens lengde og tiden har til disposisjon førte til at jeg måtte avgrenset oppgaven og skolekultur ble derfor ikke inkludert i oppgaven.

2. Teoridel

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det lagt vekt på at skoler skal utvikle seg som lærende organisasjoner. Som nevnt tidligere skal det legges til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer. Det skal brukes tid til samarbeid for å utvikle kompetanse. Arbeidsfelleskapet blir vektlagt. Her skal det foregå en delingskultur. Kompetanse og kompetanseutvikling er viktig.

Forventningene til å være en lærende organisasjon er tydelige. Det er lagt opp forventninger til personalet og det er forventninger til ledelsen. Ledelsen skal være tydelig og kraftfull slik at det foregår utvikling. Roald (2004) hevder at handlingsrom, og en klar ansvarsfordeling er begrep som går igjen i St.meld. nr. 30 (2003-2004). Teori og forskning peker mot at det må utvikles et samhandlingsrom på hver skole. Hvordan klarer skolen å løse dette samhandlingsrommet? Wadel (2002) bruker i sin teori begrepet læringsforhold. Dette er læringsforhold i organisasjonen og det kan være læringsforhold til de som er knyttet opp mot organisasjonen. Disse læringsforholdene hos Wadel kan være uformelle, og de kan være formelle.

Hva er en lærende organisasjon? Argyris & Schöns (1978) brukte begrepet ”enkelt og dobbeltløkket læring”. Dette er en systemteori som viser systematiske læringsløkker knyttet til organisasjonspraksis. Roald (2004) bruker betegnelsen enkelkretslæring og dobbelkretslæring.

Agyris og Scön (1978; 1996) arbeidet ut fra en kognitiv posisjon. De flyttet fokus fra rutiner, strukturer og prosedyrer til individuelle gruppebaserte prosesser.

Ut fra tenkningen til Argyris og Scön (1978; 1996) kom Peter Senge med ”The fifth diciplin” (1990). På norsk ble tittelen ”Den femte disiplin: Kunsten å utvikle en lærende organisasjon”. Systemtenkning var den femte disiplinen. De fire andre disiplinene i organisasjonsutviklingen dreide seg om mentale modeller, visjon, personlig mestring og gruppelæring. Begrepet lærende organisasjon kom på bakgrunn av dette. Senge mente at det ville komme en ledelsesbølge som ville handle om lærende organisasjoner. Dette stemmer. Begrepet har fått stor popularitet. Teoretikerne som har skrevet bøker om den lærende organisasjonen har

perspektiv på individer, samhandling og endringsprosesser. Eksempler på det er Wadel, Senge og Klev (2009).

I denne delen vil jeg fokusere på følgende teori: Lærende organisasjoner (basert på Senge 1999 og Wadel 2002), ledelse, makt og relasjonsledelse (i stor grad basert på Møller, 2007 og 2011, Spurkeland, 2009 og Brunstad, 2009). Teorien om lærende organisasjoner gir oss en ”oppskrift” på hvordan en lærende organisasjon kjennetegnes. For å oppnå å bli en lærende organisasjon er det leder som er drivkraften i et slikt arbeid. Hvordan leder en et slikt arbeid, og hvilke utfordringer en kan møte er noe av de områdene jeg tar for meg i teoridelen. Slik jeg ser det har disse områdene en gjensidig påvirkning på hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre.

2.1 Lærende organisasjoner

Senge (1999) hevder at organisasjonen må være i besittelse av en viss kunnskap og ferdighet. Slik skolen er i dag er den i konstant endring. For å få til denne endringen må det være en samhandling og refleksjon til stede. Wadel (2002) hevder at dette vil bety at organisasjonen må bruke mye tid på å drøfte, reflektere, og legge til rette for handlingsrom der organisasjonen har mulighet for å utvikle seg. For å få til en god praksis må en være bevist på bruk av teori og teknikker for å utvikle ferdigheter.

Senge (1999) holder frem fem komponenter, som han bruker begrepet disiplin på.

1. Systemtenkning – å forstå- helhetlig tenkning

Systemtenkning handler om helhetlig tenkning. Det er viktig for organisasjonen å se sammenhenger og mønstre. I en organisasjon med mennesker, blir det dannet systemer. Disse systemene hjelper oss til å skjelle ineffektive fra høyt effektive forandringer i svært komplekse situasjoner. Uten å klare å se helheten vil ikke organisasjonen klare å utvikle seg til en lærende organisasjon. For skoleledere som skal gå i gang med utviklingsarbeid og sette organisasjonen i stand er systemtenkning viktig. De personene en har med seg må ha kunnskap og erfaring, slik at de opplever personlig mestring. Det må være en kultur i organisasjonen som fremmer læring, altså mentale modeller. Videre må personalet ha mål og

en visjon, og de må kunne arbeide i sammen. På den måten oppstår det gruppelæring. Med andre ord må det ha utviklet seg et praksisfellesskap, eller læringsforhold som Wadel (2002) benevner det.

Systemtenkning mener Senge er den grunnleggende disiplinen. For å mestre den må en også mestre de andre disiplinene.

2. Personlig mestring- å ville- det betyr at man har kunnskap.

Senge (1999) hevder at å mestre vil si at en har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Det er noe mer enn bare kompetanse og ferdigheter. Når Senge ser på personlig mestring som en disiplin omfatter det to underliggende bevegelser. Den ene er en kontinuerlig kartlegging av hva som er viktig for en. Den andre er en kontinuerlig læring om hvordan en skal klarere sin egen nåværende situasjon. I personlig mestring peker Senge (1999) på viktigheten av å ha en egen visjon. Dette blir en hjørnestein i personlig mestring. Fokuset blir annerledes når en har langsiktige og kortsiktige mål. Personlig mestring er ikke noe en eier. Det er en prosess, en livslang disiplin.

3. Mentale modeller- å tenke, antagelser og tankebilder.

Mentale modeller hevder Senge (1999) er inngrodde antagelser og tankebilder. Dette påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Dette er noe vi ikke alltid er bevisst. Hvorfor en reager, og hvorfor en handler kan en stille spørsmål ved. Når en skal være med å utvikle noe nytt har vi lett for å sette oss fast i mentale modeller og ikke evne å tenke nye tanker slik at organisasjonen lærer. Å ta i bruk ny innsikt strider mot det inngrodde om hvordan en har det, og den begrenser oss slik at vi velger kjente måter å tenke og handle på. Det handler ikke om disse mentale modellene er riktige eller gale. Blir modellene utforsket blir det heller ingen forandring. For å utvikle organisasjonen innebærer det at en lærer nye ferdigheter, en tar i bruk ny tenkning. Nye ferdigheter blir da en del av allmennpraksisen. Å prøve noe nytt er alltid utfordrende. Klev (2009) hevder at organisasjonslæring forutsetter at organisasjonen deltar i læringsprosessen. Dette arbeidet er noe en må delta i. Det er umulig å sette ut et slikt arbeid til andre. Her er det individet og fellesskapet som må være aktive deltagere slik at læringsprosessen blir god. Kulturen for læring er viktig. Kulturen i en

organisasjon består av verdier, normer og antagelser. Er det en kultur for å tenke nye tanker, eller blir vi værende i det gamle og kjente?

4. Å skape en felles visjon – felles bilde av fremtiden

Senge (1999) er opptatt av at organisasjonen skal ha en felles visjon. Å skape en felles visjon er å skape et felles bilde av den fremtiden en ønsker. Når en i felleskap er med i prosessen og lager en visjon skaper en samhold og knytter menneskene sammen. De blir knyttet sammen om noe som er viktig for den enkelte. I et slikt arbeid foregår det ulike prosesser. Disse prosessene vil være med å avsløre tankemåter, inngrodde handlinger og synspunkter. Prosessene vil også være med på å erkjenne både personlige og organisasjonsmessige svakheter. Visjonene er avgjørende for en lærende organisasjon fordi det gir læringen fokus og energi. Når det røyner på i en organisasjon vil visjonen bli som et ror som holder læreprosessen på rett kurs. Å reflektere over hva som er målet, og om en er på rett kurs er viktig for igjen å kunne arbeide mot det målet som er satt opp. Skandsen (2011) hevder at det er sammenheng mellom visjonen og den pedagogiske plattformen. Den pedagogiske plattformen bygger på skolens verdigrunnlag. Han bruker begrepet symbolsk kapital. Det vil si at skolen må definere hva de anser som verdifullt.

5. Gruppelæring - teamlæring

Det har aldri vært større behov for å lære i grupper enn i dag. Uansett på hvilket nivå en arbeider-, om det er i ledergruppe, produksjonsgrupper eller grupper på tvers av funksjoner, så er grupper den viktigste læreenheten i organisasjonen hevder Senge (1999). De aller fleste viktige beslutninger blir tatt i grupper. Gruppelæring starter med dialog hevder Senge (1999). En er avhengig av at gruppen reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og handlemåte. Slik som skolen er organisert i dag er det et stort behov for å arbeide i grupper, eller team. Dette er en viktig arena for læring i en organisasjon. Fordelene med gruppelæring er at en har en gruppe med gode fagkunnskaper og erfaringer. Det gruppen lærer overstiger summen av hva hvert individ lærer. Når gruppen lærer opplever hver enkelt i gruppen en langt raskere personlig vekst enn de ellers ville kunne fått dersom de arbeidet individuelt. Her kan

vi trekke frem Wadel (2002) sin teori og læring i team. Det blir et optimalt læringsmiljø, og det skapes ofte relasjonell dynamikk i gruppen.

2.2 Læring i lærende organisasjoner

Wadel (2002) hevder læring foregår i alle typer organisasjoner. Ikke alle organisasjoner er lærende organisasjoner. Noen organisasjoner er mer lærende enn andre. Læring foregår i mellommenneskelige relasjoner. Disse mellommenneskelige relasjonene for læring kan lede frem til lærende organisasjoner. Skansen (2011) hevder at en organisasjon kan en forstå som et sosialt system med formalisert medlemskap. Det som binder en organisasjon sammen er relasjoner. Det er tre grunnelementer som da oppstår. Det er funksjonelle aktiviteter, medlemmer og samordning. Dette kommer helt tydelig frem i en organisasjon som skolen. Det foregår aktiviteter hele tiden. Aktiviteter fra leder til lærere, fra lærere til elever. Det er et handlingssett der medlemmene i organisasjonen har funksjon i forhold til hverandre. Organisasjonen er avhengig av at medlemmene har støtte fra hverandre. Denne støttende aktiviteten er med på å bygge opp under de mål som er satt i organisasjonen.

Læringsadferd og læring er to ting som blir blandet sammen mener Wadel. Læringsadferd er når vi gjør noe for å lære, og kan sees på som noe som går forut for læring som prosess. Læring er et resultatet av at vi har lært noe.

Læringsadferd har to former. Den som ikke involverer andre enn oss selv, og den som involverer andre.

Wadel (2002) hevder i sin bok at der mellommenneskelige relasjoner finner sted, der er det et læringsforhold. Læringsforholdet er alltid en del av en sosial relasjon. Kjentetegnet på en lærende organisasjon vil være læringsforholdet. Begrepet læringsforhold finnes ikke i dagligtalen. Begrepet har han selv utviklet. Han tar for seg hvor læringen finner sted, og hvor den befinner seg i det mellommenneskelige felleskapet. Læringsforholdet hos Wadel (2002) er basert på en sosial relasjon.

2.2.1 Læringsforhold

Det mest komplementære kobling av læringsadferd vi kan ha er mellom det å lære i fra seg og det og lære til seg. Et læringsforhold mellom to personer inneholder en interpersonlig læringsprosess og to intrapersonlige læringsprosesser, som tilsier at læring er en del av en sosial relasjon.

Denne læringen foregår blant annet i familien, blant venner, i de ulike organisasjonene som en er med i, blant kollegaer, og i utdanning.

Wadel (2009) hevder at mye av læringen skjer i samhandlingen mellom lærer og elev. Dette gjelder ikke bare i skolen, men også høyere oppe i utdanningssystemet. Læringsforholdet her er formelle og asymmetriske. På dette område er det lærer som lærer fra seg ut fra at eleven kan – og at eleven skal lære til seg. Han er opptatt av uformelle og symmetriske prosesser i et læringsforhold. I en organisasjon er læringsforholdet mest utbredt medarbeidere mellom.

2.2.2 Læringsforhold i nettverk

Det finnes mange definisjoner på nettverk. Noen fellestrekk her kan være personer som har samme utfordring. De møtes til et gjensidig forpliktende arbeid over tid. Nettverket er ofte knyttet til personlig utvikling, men det kan også brukes i utviklingsarbeid. I et nettverk er det ingen som trenger være ”verdensmester” hevder Skandsen (2011). Det er nok å være nysgjerrige kollegaer som ønsker videre kompetanseutvikling. Læring i nettverk gir oss muligheter til å lære til oss fra flere kanter, og å lære fra oss fra flere kanter. Oppbyggingen i slike nettverk kan være forskjellig. Det kan være nettverk som arbeider med samme tema for utvikling. Andre nettverk kan være at en har samme type stilling, og det kan være nettverk som kommer fra ulike avdelinger og skoler. Det foregår en relasjonell påvirkning når et læringsforhold vi har blir påvirket av et annet læringsforhold. Wadel (2002) hevder at et nettverk med ”masker” er en annen måte å se på læringsforhold på. Det er ikke sikkert at vi er direkte deltakere i dette nettverket. Allikevel så kan slike læringsforhold mellom andre nettverk være viktige for oss. På den måten kan vi utvikle våre egne læringsforhold til dem det gjelder. Nettverk gir et bedre potensiale for læring, enn læring i enkeltstående læringsforhold.

2.2.3 Læringsforhold i team

I et team er det tette sammenkoblinger der alle de som deltar har et læringsforhold. Særtrekket ved team er at medlemmene forplikter seg til et felles mål. De er ansvarlige selv for å oppnå målet, og må etterstrebe læringsforhold til hverandre. I dette teamarbeidet vil det også utvikle seg komplementære ferdigheter på ulike områder.

Dette gir et optimalt læringsmiljø, og skaper ofte relasjonell dynamikk. Oppgaveorienterte roller og relasjonsorienterte roller blir læringsroller. Wadel (2002) hevder at det skjer en forlengelse av en læringsform. Dette blir et konkret uttrykk for at deltagerne holder hverandre gjensidig ansvarlig for arbeidet i teamet. Han hevder også at påvirkning fra andre læringsforhold som en ikke er aktiv deltager i, også kan påvirke de læringsforhold en selv har.

2.2.4 Læringsforhold i praksisfelleskap.

Læringsforhold i praksisfelleskapet skiller seg ikke mye fra læringsforhold i team og nettverk. Praksisfelleskapet er mest uformelt av disse. Dette felleskapet kommer i stand av personer som har noenlunde samme utfordring med hensyn til problemer og læring. Dette læringsforholdet fremtrer ofte som mer identitetsskapende enn de andre læringsforholdene. Det dreier seg om skape, dele, organisere, revidere og videreformidle kunnskap.

I praksisfelleskapet vil det oppstå subkulturer. Disse subkulturene blir dannet på andre premisser enn kunnskap. De blir dannet ut fra funksjonsenheter, ulike sjikt i organisasjonen, yrke og profesjonsgrupper, fagideologier, sosioøkonomisk status, kjønn, aldersgruppe geografiske enheter, etnisk bakgrunn og organisasjonskulturen som er slått sammen (Wadel 2002). Kjennetegnene ved subkulturen dannes ut fra praksisfelleskapet.

Hargreaves (1996) bruker begrepet ”balkanisering”. Han har i sine studier blant lærere funnet ut at det oppstår grupper i et personal som har ulik kultur og ulik forståelse av hva som er rett og galt i pedagogisk forstand. Skandsen (2011) bruker i sin bok begrepet ”symbolsk kapital” hentet fra Pierre Bourdieu (1997) sin teori Symbolsk kapital blir betegnet som en del av verdigrunnlaget ved skolen. Det kan oppstå verdikonflikter i et personal. Det kan dreie seg om at personer som ikke har formelle posisjoner likevel definerer hva som er rett og galt. Det kan også være grupper som kan dannes med felles fagområder, men de kan også dannes med

utgangspunkt i felles fortløp. Det kan være forskjell mellom yngre og eldre lærere, eller det kan handle om hvor lenge de har vært ansatt på skolen. Det blir da grupper som kjemper om makten og retten til å få sine tanker og ideer realisert. Videre hevder Hargreaves (1996) at det er tre faser i en endringsprosess. Det er initieringsfasen der en vil møte stor motstand for å erkjenne at en har behov for endring. Den andre fasen er implementeringsfasen der motstanden vil være når arbeidsprosessene skal etableres. Den siste fasen er institusjonaliseringsfasen. Der møter en motstand når en utvikler parallell og konkurrerende praksis. En vil møte personer i personalet som er ivrig på at det skal skje endring, men en vil også møte de som ikke ønsker det. Endring er noen ganger truende.

2.2.5 Læringsforhold mellom frontpersonalet og brukere.

Frontpersonalet definerer Wadel (2002) som medlemmer, som står i regelmessig kontakt med brukere av organisasjonen. I skolesammenheng er frontpersonalet lærere.

Overfor brukere kan frontpersonalet ha en rekke delroller. De er blant annet informasjonsspredere, anførere ressursfordelere med mer. Disse vil en vanligvis ikke se på som ledere, men rollene som de utfører er blitt sett på som lederroller i ledelseslitteraturen. De må stadig ta beslutninger, både populære og mindre populære. Her kreves mye fleksibilitet av frontpersonalet både faglig og kommunikativt. I en slik setting vil det bli tilbakeført kunnskap som er ervervet i samhandling med brukere av organisasjonen. Oftest er det den uformelle tilbakeføringen som blir selve læringsforholdet til brukerne. Dette læringsforholdet vil påvirke både brukere og frontpersonalet.

2.2.6 Lærende organisasjoner: mangfold av læringsforhold

Alle organisasjoner har en form for læringskultur i form av verdier, normer og virkelighetsoppfatninger når det gjelder læring. Læringskulturen kan være formell og uformell.

Alle organisasjoner har ulik kultur for læring. Wadel (2002) hevder at lærende organisasjoner har en stor del av sin læringskultur innebygget i sitt design. I en organisasjon der læringen er

uformell har deltakerne selv funnet frem til hvordan de skal utvikle læringsadferd, læringsforhold, uformelle nettverk og læringsforhold. Lærende organisasjoner gir det uformelle ”rom”. At læringen blir uformell gjør det slik at den ikke er lett å gripe tak i, og den forblir skjult i organisasjonen. Den uformelle læringen blir veldig skjult for de utenforstående. Det som kan kjennetegne lærende organisasjoner er at læring er innebygd i det daglige arbeidet.

Møller (2011) hevder at lærende organisasjoner består av individer som mestrer og skaper kunnskap. De er også med på å transformere kunnskap fra en situasjon til en annen. Læring foregår hele tiden i et dynamisk samspill mellom personene. Disse er virksomme i en sosial praksis der praksis og kunnskap hele tiden er i endring. Hun hevder videre at konsekvensen for selve læringssituasjonen er det som har betydning for hva vi lærer. Skandsen (2011) hevder at det er nødvendig å skille mellom individuell læring og organisasjonslæring. Selv om individet lærer, så skapes det ikke nødvendigvis organisasjonslæring.

2.2.7 Lærende organisasjoner: fremtidsrettet beredskap

Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at de har funnet frem til ”oppskrifter” når det gjelder å utvikle seg. Dette går ikke ut på å basere seg på tidligere fullførte prosjekter. Det essensielle er at kunnskapen må være generalisert. Da vil ervervet kunnskap i prosjektene vise seg ut over seg selv. For å skape en fremtidsrettet beredskap er en avhengig av at individene, eller teamene som fullfører prosjektet, også erverver seg innblikk i andre prosjekter som andre enkeltindivider, eller team har arbeidet med.

2.4 Ledelse

Møller (2007) hevder at pedagogisk ledelse er tilrettelegging av læring. I det menes at ledelse ikke nødvendigvis er lagt til den formelle lederposisjonen. Å tilrettelegge for elevenes, medarbeidernes og egen læring kan også ivaretas av lærerne. Rektor kan allikevel ikke fraskrive seg den instruksjonen som sier at pedagogisk ledelse skal prioriteres. Å være leder i

skolen er sammensatt av en mengde oppgaver. Den formelle styringen ovenfra og den uformelle styringen nedenfra utsetter rektor for et sterk krysspress.

Møller (2007) skriver på bakgrunn av sin forskning at det er en spenning mellom et legalt og et legitimt fundament for ledelse. Forventninger fra lærerne kan være av en helt annerledes art enn forventningene fra overordnede. Lærernes arbeid i klasserommet har vært autonomt. Skoleleder har ikke vært inne med klare forventninger og styring. Tradisjonen har vært at rektor fungerer som administrator og akuttmottak. Fra sentrale nivåer blir det nå lagt mer og mer vekt på at rektor skal velge en mer aktiv rolle i det pedagogiske arbeidet. På bakgrunn av dette kan det oppstå motstand fra den enkelte skole.

Møller hevder videre at forventningene kan variere fra kommune til kommune. Dette med bakgrunn i at hver enkel kommune kan fortolke sitt mandat på mange måter. I en slik situasjon kan rektorene bli utsatt for kryssende forventninger fra sine overordnede som representerer både det kommunale og det statlige nivået.

En kan også oppleve spenning innenfor det som en kan karakterisere som et legitimt fundament. Dette kan for eksempel være at leder oppnår legitimitet hos noen lærere og foreldre, og møter motstand hos andre lærere og foreldre. Et annet moment er at skoleledere gjennom sin utdanning og praksis har en sterk identitet knyttet til lærerarbeid. Egne forventninger til utforming av lederrollen og lærernes forventninger kan harmonere, eller stå i konflikt med hverandre. I tillegg til at rektor prøver å utforme en profesjonell og selvstendig lederrolle blir rektor utsatt for styring ovenfra, nedenfra og fra siden. Møller hevder at det å være pedagogisk leder kan nærmest beskrives som en ”øvelse i motsigelser”.

Møller (2007) bruker to begreper etter sine observasjoner av ledere: styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer.

Styringsdilemmaer fanger opp en del utfordringer knyttet opp mot kontroll og læring i skolen. Hva er best, høy eller lav grad av styring? Stimulerer graden av kontroll til en positiv læringskultur, eller stenger man for læring?

Lojalitetsdilemmaer kommer til uttrykk i handlinger der en kan få problemer med å rettferdiggjøre hvor man bør plassere lojaliteten sin. Møller (2007) hevder at primært bør lojaliteten ligge hos elevene og deres læring. Hverdagen byr på utfordringer som krever håndtering. Det kan være vanskelig å se konsekvenser av handlinger på lang og kort sikt. Som

mellomleder har en også noen over seg som stiller krav og har forventninger. Krav om lojalitet er et stadig tilbakevendende tema i samhandling mellom nivåene.

En pedagogisk leder har ansvar for å tilrettelegge for kontinuerlig utviklingsarbeid og læring i skolens voksne miljø og for elevene. Dette innebærer at leder må stadig ha en bevissthet om egen læring. Ut fra skolepolitiske dokumenter betraktes dette som den viktigste lederoppgaven.

Møller (2011) hevder at opp gjennom årene har kunnskap om barn og studenters utvikling vært stor. Hvordan kunnskapen påvirker en skole er det vanskelig å si noe om. Hun hevder at for å forstå relasjonen mellom kunnskap og ledelse må en kunne begreper om læring og utvikling.

Hun ser også på ledelse som en spesifikk relasjon der en er med og påvirker hverandre. Denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammene som organisasjonen gir. Den nære forankringen av makt og autoritet gjør at begrepet ledelse kan være interaktivt eller relasjonelt. Skoleleder må legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse. Tillit og legitimitet er noe som må forhandles i møte den kollegaer, overordnede, medarbeidere og elever.

2.5 Relasjonsledelse.

Spurkeland (2009) har nok et annet ståsted når han ser på relasjon enn det Møller har. Spurkeland (2009) er opptatt av relasjonsledelse. Hans teori går ut på at en skal kjenne de en arbeider med. Han viser til en dansk undersøkelse som Væksthus for ledelse har gjort. De gjorde en undersøkelse for å finne frem til suksesskriterier for de som hadde lyktes i offentlig sektor. Intervjuet ble gjort med rektorer og barnehageledere. Konklusjonen deres var at den relasjonelle kompetansen var det grunnleggende for leders suksess. En tilsvarende undersøkelse ble gjort på BI i 2005. Sammenheng mellom resultater og relasjonorientering var helt tydelig. Det kan tyde på at relasjonsledelse er på god vei inn i organisasjonene på bakgrunn av at medarbeiderne stiller krav til kvalitet på ledelse. Spurkeland (2009) mener at det er ikke tvil om at relasjonsledelse er den foretrukne lederstilen sett med medarbeidernes øyne.

Den relasjonelle kompetansen hevder Spurkeland (2009) er veien å gå. Ledelse handler om å gjøre andre gode. Det handler også om å skape mål og resultater i sammen med andre.

Skal en ha en relasjonell lederrolle vil det innebære å bli menneskeorientert, følelsesbevisst, aktiv lyttende, empatisk og motiverende. Lederskap utvikles når klokskap, kunnskap og atferd går i sammen til et overbevisende grep på lederrollen. Da holder det ikke med utstråling eller karisma. Da handler det om menneskekunnskap, og å kunne ha blick for helheter og samspill. Ledelse dreier seg om å opparbeide tillit og respekt.

Omtanke og oppmerksomhet er noe av den sunneste atferden en kan tenke seg i et arbeidsmiljø. Slik mener Spurkeland (2009) at det oppnås lagfølelse og lojalitet.

Spurkeland (2009) viser i sin bok til Carl Rogers, en av Amerikas mest betydningsfulle og innflytelsesrike psykoterapeuter. Rogers mener at ledelse er å skape et godt klima for reel personlig frihet og kommunikasjon. Når en person kan få gjøre sine saker på egen måte har lederen beriket deres læring og lært noe selv. Rogers mener at han får en tilfredsstillelse av å være fasilitator for andres utvikling (Spurkeland 2009). Han finner sin egen belønning ved å se resultatene til medarbeiderne.

I sin bok har han et kapittel som omhandler transformasjonsledelse og relasjonsledelse. Transformasjonsledelse legger vekt på idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuelle hensyn. Relasjonsledelse er ikke opptatt av karismatisk ledelse, men involvering og deltagende ledelse. I inspirerende motivasjon legger relasjonsledelse vekt på å se hele sin virksomhet, adferd og lederstil som motiverende. Både transformasjonsledelse og relasjonsledelse enes om at motivasjon skapes gjennom demokratisk involvering og eierskap til mål og visjon. Intellektuell stimulering handler om å coache medarbeiderne til krevende oppgaveløsninger og å involvere dem i beslutninger og ledelse. Relasjonsledere utnytter medarbeidernes kreativitet. Det er først og fremst på områder som er individualiserte at relasjonsledelse går lenger enn transformasjonsledelse.

I ”Relasjonspedagogikk” (2011) siterer Spurkeland St.meld.nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring* angående rektors nye rolle. ” *Det foreligger en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelse ved utviklingsorienterte skole som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektor ved slike skoler holder seg informert og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og*

forbedrer sin praksis. De evner å holde elevenes fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon” (St. meld.nr. 30.s.29).

Spurkeland hevder at på bakgrunn av dette blir skoleledere til endringsledere, utviklingsledere, relasjonsledere og dialogledere. Nybrottsarbeid skal verdsettes slik at pedagoger tør å bruke nye metoder i arbeidet sitt.

Rektor skal i sammen med skoleledelsen stå i spissen for å få i gang ulike samhandlingsarenaer. Dette for å nå de ulike målene i alle ledd, og til slutt skal det det ende opp i læringsutbytte for elevene.

Skandsen (2011) hevder at skal en få til endring i organisasjonen så må en våge å påpeke at enkelte prosesser ikke har den kvaliteten som de burde ha. Her er lederens dialog viktig. Den må være av en slik art at den påvirker andre til å endre seg. Til å skape denne endringen mener han at det kreves en rasjonell dialog og empatisk kommunikasjon. Han bruker begrepet kommunikativ ledelse, som betyr at aktørene har tillit til at lederen kan begrunne de handlinger de gjør. Når lederen begrunner sine beslutninger får lederen tillit. Senderen og mottakeren oppfatter det samme budskapet i en slik kommunikasjon.

2.6 Klokt lederskap

Brunstad (2009) hevder at lederskap ikke kan ses uavhengig av konkrete og aktuelle steder der beslutninger blir tatt, og der handlinger får konsekvenser. Han betegner disse stedene som grenseområdet. Han hevder at ledelse språklig sett uttrykker det å ligge foran, først, i front, i spissen. Som leder er en da på terskelen til et ennå ukjent område, eller ny situasjon. I grenseområdet er lederen ved yttergrense av sin egen kapasitet og kompetanse. I en slik setting vil erfaring og kompetanse, regler og prosedyre noen ganger ikke strekke til. Noen ganger befinner lederen seg i et ingenmannsland, der bildet er preget av ukjente elementer og sammenhenger. Å danne seg et bilde av situasjonen kan til tider være vanskelig. Å ta raske avgjørelser kan derfor ta tid. Godt lederskap er tillitsskapende relasjoner. Styrken i felleskapet er beslutningsgrunnlaget for den som er i ledelsen. Utveksling av informasjon og kunnskap i

komplekse og uoversiktlige forhold er avgjørende for å ta de riktige beslutningene i situasjonen. Lederen må derfor være til for andre.

Brunstad (2009) betegner en leder som en som fører, en frakter, eller en som transporterer noe med seg. Gjennom ledelse føres mennesket fra ett sted til ett annet. På bakgrunn av det hevder han at det skjer en utdanning og at dette danner noe som ikke var der før. Det løfter mennesket til et høyere nivå. Når en da som leder fører eller beveger noe fra ett sted til ett annet vil begrepet motstand og friksjon høre hjemme. Motstanden i et lederskap mener Brunstad er en nødvendighet. Dette fordi det ligger et demokratisk element her som er med og bremses, eller korrigerer en leders ønske om absolutt makt. Et lederskap må alltid vurderes i forhold til målet det siktes mot. Åpenhet for kritikk og korreksjon må være til stede. Et lederskap uten åpenhet kan få fatale konsekvenser. Ledelse er å være i front, og det handler om å dra medarbeiderne inn i dette frontområdet. På bakgrunn av det vil også medarbeiderne være villige til å ta ansvar og bruke sin vurderingsevne og oppfinnsomhet når det gjelder å løse sine oppgaver. Hver enkel medarbeider utøver lederskap. Alle er delaktige i den vedvarende ledelse.

Konklusjon.

I dette kapitlet er søkelyset rettet mot hva en lærende organisasjon er. Begrepet ”lærende organisasjoner” har utviklet seg fra Argyris & Schöns som betegnet det som organisatoriske læringsprosesser, til Senge som bruker begrepet lærende organisasjoner. Wadel (2002) tar for seg for seg et mangfold av læringsforhold og setter dette i et system. Den mellommenneskelige relasjonen er viktig for læring. For at det skal skje utvikling må rektor være den som leder an. Legitimiteten til å lede kommer fra styringer ovenfra som setter krav til at rektor er den personen som skal lede skolen til å bli en lærende organisasjon. For å få til endring må det være en relasjonell ledelse som har kjennskap til sine ansatte, som er i besittelse av egenskaper som tillit og respekt. Styringsdilemma og lojalitetsdilemmaet vil være en del av rektors opplevelse av implementeringen for at en skal lykkes. For å få til endring må ”kart og terreng” passe. Målene må være presise for at rektor skal kunne lede organisasjonen på en god måte.

3. Metode

Problemstillingen reiser spørsmål om hvilke utfordringer rektor kan møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjon. For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode.

Forskningsfeltet innenfor skoleledelse er et stor og omfattende område. Det jeg ønsker er å få en økt forståelse og innsikt i, er skolelederens opplevelse av å arbeide med å kvalitetssikre utviklingsarbeidet med et eksternt firma. For å få svar på dette vil jeg bruke kvalitativ metode som kjennetegnes av åpenhet og fleksibilitet. Den gir en beskrivelse av prosess, mening, strukturer og hendelser. Det er en del av det å være et dagligdags menneske. Når en bruker kvalitativ metode i et forskningsarbeid avdekkes kunnskap om strukturer og adferd hos enkeltindivid og grupper.

For å begrunne valget redegjør jeg for sider ved kvalitativ metode som gjør denne metoden relevant i forhold til problemstillingen. Deretter tar jeg for meg innsamling av data. Jeg tar videre meg etiske betraktninger før jeg til slutt tar for meg reliabilitet og validitet i forhold til problemstillingen i dette prosjektet.

3.1 Metodisk tilnærming

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning kan brukes på få enheter. Ringdal (2007) bruker begrepet case på dette. Typiske eksempler på dette er organisasjonsstudier der fokus kan være organisasjonskultur, arbeidsmiljø og ledelsesstil.

Forskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i ”Ringer i vann”. I denne tilnærmingen vil jeg bruke casestudiet. Casestudiet har ingen allment akseptert definisjon av begrepet. Ringdal (2007) refererer til Yin (2003) som hevder at det ikke finnes noe beskrivelse av casestudier i metodebøkene. Yin hevder at casestudiet er en empirisk undersøkelse av et fenomen i naturlige omgivelser. Her kan det brukes flere datakilder. Kritikken kan også være at det er et lite datautvalg, og at det er vanskelig å trekke slutninger til større populasjoner. Dette designet bygger på et lite antall case, som i dette tilfellet er utviklingsprosjektet som RIV er inne i. I lys av dette utviklingsprosjektet vil jeg intervju to informanter som er skoleledere, og som er med på å implementere dette prosjektet.

For å belyse casen vil jeg bruke intervju som metode. Kvale skriver (2009) at intervjuer er blitt brukt i varierende grad i samfunnsvitenskapen gjennom hele det 20. århundre. Denne forskningen er forankret i hermeneutisk tradisjon som legger vekt på en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn. Hermeneutisk filosofi fremhever at den kunnskap som er nådd i en situasjon kan ikke automatisk overføres i en annen situasjon. Den kan heller ikke sammenlignes med kunnskap i en annen situasjon.

Det er forskeren som bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål, beslutter å følge opp de svarene som de har fått. Det er også intervjuer som avslutter intervjuet. Ulike problemstillinger kan også komme opp når en er i gang med analysen.

Et intervju blir betegnet som kunnskapsproduksjonsprosess. Intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Kunnskapen produseres i en relasjon som er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk hevder Kvale (2009). Noen ser på det kvalitative intervjuet

som et redskap til å lure frem allerede eksisterende kunnskap, mens andre hevder at intervjuet bør være en fri og kreativ prosess.

Kvale (2009) bruker *livsverden* som et av aspektene ved det kvalitative forskningsintervjuet. Det vil si at temaet for intervjuet er den intervjuedes livsverden og hans eller hennes forhold til den. Et annet begrep han bruker er *mening*. I det legger han at intervjuet har som formål å fortolke meningen til intervjupersonens livsverdi. Det er den som intervjuer som også registrerer og fortolker det som blir sagt, og måten det blir sagt på.

Ringdal (2007) hevder at det som skiller kvalitativ og kvantitativ metode er avstanden til det fenomenet som skal studeres. I den kvalitative metoden vektlegges nærhet og observasjon av et fåtalls studieobjekter i sin naturlige omgivelser.

Kvale (2010) hevder at ved å bruke kvalitativt forskningsintervju søker en å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på den hverdagslige samtalen. Det skal være med på å forstå intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. Strukturen på intervjuet er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også bestemte metoder og spørreteknikker. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som en har i hverdagen. I samtalen kan en avdekke intervjuernes opplevelse og historie og analysere tekst.

3.1.2 Informanter

Den ene informanten har lang fartstid i kommune, mens den andre har ikke det. Det jeg ønsker er å få en forståelse av hvilke utfordringer rektor kan møte i ledelse og utvikling av lærende organisasjoner. Jeg har valgt et beskrivende forskningsopplegg, og bruker derfor case som et komparativ design.

Mitt valg av informanter baserer seg på at de to skolelederne var aktive med implementeringen av Ringer i vann (RIV), og at de var tilgjengelige.

Årsaken til at kun to informanter ble valgt ut til prosjektet er at tid en utfordring. De skolelederne som jeg intervjuet hadde vært ansatt i kommunen i noen år. For å kunne svare på mine spørsmål var det viktig for de, at jeg som intervjuer kjente til hvordan kulturen hadde vært i kommunen. De ønsket å belyse hvordan kulturen hadde vært og hvordan de følte at

kulturen var blitt annerledes. Mitt valg av disse skolelederne gikk ikke på hvor godt de hadde lyktes i utviklingsarbeidet, men at de var genuint interessert og opptatt av skoleutvikling. Skolelederne ønsket at skolen skulle lykkes med arbeidet.

Problemstillingen som jeg har er av en slik art at kvalitativt intervju var den beste metoden for å kunne gå i dybden om emnet som jeg ønsket å beskrive. Jeg ønsket å få et innblikk i hvilke utfordringene rektorer kan møte når de skal utvikle organisasjonen til en lærende organisasjon. Kan RIV som verktøy hjelpe rektorene til å utvikle en lærende organisasjon? Med utviklingsarbeid er det som regel en del erfaringer, kunnskap og følelser inne i bildet, og det var noe av dette jeg ville ha frem. I RIV sitt arbeid er det lagt opp til at flere enn bare skoleledere er inne og arbeider systematisk. Lærere, som kalles piloter og nevnt i kapitel fire er også personer, som er viktige for å implementere RIV. Men jeg har valgt å bare bruke skoleledere som informanter til forskningen. Dette på grunn av tid.

Skolelederne fikk problemstillingen. Intervjuet skulle være likt den dagligdagse samtalen, men målet var også å gå mer i dybden (Kvale 2009). Både de som ble intervjuet og den som intervjuet hadde samme bakgrunn. Kunnskapsnivået var likeverdig i denne sammenhengen. De temaene som jeg hadde, ble tatt opp i hvert av intervjuene uten at de ble nummerert.

3.1.3 Etske betraktninger

I et forskningsintervju er det mange etiske problemer. Kunnskapen som kommer ut av et intervju er avhengig av den relasjonen som er mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det må være mulighet for at den som intervjues kan uttrykke seg trygt og fritt. Spenningsfeltet her er å balansere for å oppnå kunnskap og at det skal være etisk forsvarlig. Kvale (2009) er opptatt av at et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet. Det er ikke bare snakk om gode spørreteknikker, men balansen mellom relasjonene. De skolelederne som jeg intervjuet var preget av åpenhet og de var veldig engasjerte i det de holdt på med .

I forskningen min har jeg valgt å bruke betegnelsen skoleleder A, og skoleleder B. Jeg har ikke tatt med noe informasjon om skolene. I intervjuene ønsket jeg at intervjuet skulle være et så dyptgående og utforskende intervju som mulig. Dette kan være risikofyllt fordi en kan på den måten krenke den eller dem en intervjuer. Transkribering av intervju kan være et område

der en slik handling kan skje. Det informanten sier i et intervju kan være det motsatte av det kroppsspråket sier. Åpenhet som kjennetegner den kvalitativ forskning kan være forførende hevder Kvale (2009). Den kan få deltagerne til å gi informasjon som en angrer på. Ethiske krav må derfor også stilles til den som forsker. De funn en finner må være så representativ for forskningsområdet som mulig.

Mine fortolkninger er et resultat av ”Først vurderer jeg tekstens betydning i tre ulike fortolkningstekster: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.” (Kvale 2009, s. 220). Mine tolkninger kan være forskjellig fra hvordan informantene forstår situasjonen.

3.1.4 Reliabilitet

Kvale (2010) har syv stadier i sin intervjuundersøkelse. Et av de punktene går på verifisering. Her hevder han at reliabiliteten henviser til hvor pålitelig undersøkelsen er. Reliabiliteten har med forskningsresultatet konsistens og troverdighet å gjøre. I et intervju vil reliabilitet kunne vurderes ut fra hvordan sammenheng og spørsmål vil gi et resultat som kan reproduseres av andre forskere til andre tider. Påliteligheten er knyttet opp mot undersøkelsens data. Hvilke data skal brukes, hvordan er den samlet inn, og hvordan er bearbeidelsen av den.

Kvale (2010) hevder at det er ønskelig med høy reliabilitet når en bruker intervju som forskningsmetode. Dette for å motvirke vilkårlig subjektivitet. Men for høy fokus på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Betingelsene er bedre når intervjuer får lov å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp de fornemmelser som kommer underveis.

Da jeg intervjuet skolelederne valgte jeg å ta opp intervjuet på minidisk. I mitt intervju hadde jeg ikke noen intervju guide. Intervjuet mitt var åpent og ustrukturert, og basert på problemstillingen. Jeg ønsket også å få vite hvordan samarbeid og delingskultur var. Med åpne spørsmål kan en oppnå mest mulig fullstendig svar. De skolelederne som jeg intervjuet var åpne og gav mye informasjon. Underveis i intervjuet brukte jeg en del oppfølgingsspørsmål for å kunne gå dypere inn i noe av det de fortalte. Dette med tanke på at jeg ønsket at informantene kom med refleksjoner, og tanker om arbeidet sitt. Det som var interessant var om informantene hadde samme holdninger og tanker selv om dette var et

åpent intervju. Utrykket ble forskjellig, men innholdet var mye likt. Vektlegging av spørreteknikk er ikke alltid det avgjørende for et godt intervju. Kvale (2009) hevder at balansen mellom relasjonene til den, eller de som skal intervjues er viktig. Relasjonen til skolelederne oss i mellom var god. Som intervjuer følte jeg at det var trygghet og fortrolighet om det som kom opp i intervjuet. Er tryggheten til stede vil informanten også være med å fortelle sin historie. Utfordringen i et slik intervju er at det er ikke enkelt for en annen forsker å gå inn og etterprøve den fortolkningsprosessen som foreligger.

I etterkant så jeg at mengden på data var utrolig stor. I og med at jeg hadde brukt åpent intervju, og ikke spørsmål som var lukket satt jeg med en mengde materiale. Kvale (2010) hevder at åpne spørsmål gir mest fullstendig svar, og at ved å stille standardiserte spørsmål så får en standardiserte svar. I etterkant tenkte jeg at det kanskje hadde vært bedre med standardiserte spørsmål, men at jeg da hadde gått glipp av den historiske fortellingen som jeg følte var viktig for informantene å formidle. Selv om jeg følte at datamaterialet var stort, så var problemstillingen egnet til å finne de svar på de spørsmålene som jeg ville undersøke. Her igjen måtte jeg velge hva som skulle tolkes og hva jeg kunne ekskludere. Kvale (2010) hevder at dette er et håndverk, og intervju kvaliteten er avgjørende for den kvaliteten som en tar for seg analysen ved senere. Min erfaring er at en skulle hatt mer erfaring med intervju når en går i gang med en slik stor oppgave som master er. Jeg gikk ikke tilbake til informantene med noen oppfølgingsspørsmål. Dette på grunn av mangel på tid.

Transkripsjoner er oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Kvale (2010) hevder at det kan være en fortolkningsprosess der talespråket og det skrevne ord kan skape praktiske og prinsipielle problemer. Da jeg skulle gå i gang med transkriberingen hadde det gått noen uker etter intervjuet. Intervjuet ble transkribert ordrett. I utgangspunktet følte jeg at dette ikke var noe problem, men det skulle vise seg at det var noen utfordringer. I et intervju der samtalen flyter får en med seg mange ulike nyanser. Det kan være blant annet stemmeleiet, opphold mellom setninger, gester, kroppsspråk, ansiktsuttrykk. Når en skal transkribere intervjuet mister en dette. Den stemningen som også oppstår i et slikt intervju er så å si umulig å beskrive med ord.

3.1.5 Validitet

Validitet, reliabilitet og generaliseringsbarhet er sentrale empiriske begreper. Disse begrepene har i den senere tid blitt problematisert. Kvale (2010) viser til Lincoln og Guba (1985) som har tatt i bruk enklere begreper som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning.

Innenfor forskning er validitet et omfattende tema. Validitet dreier seg om i hvilken grad vi måler det vi tror vi måler. Validitet handler om troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse. Det blir også definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Når en drøfter troverdighet, så må en drøfte det i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet som er samlet inn og tolkningen som forskeren har, og den analytiske tilnærmingen.

For å finne ut om min forskning har validitet vil jeg bruke Kvale (2010) sine syv stadier for validering.

I dagens skole skal skoleledere være den som leder en lærende organisasjon. Det er tre områder dette skal foregå på, organisasjonsnivå-, profesjons- og elevnivå. Skoleleder skal være pådriver, være den som leder an, legger til rette for alt utviklingsarbeid. Med dette som bakgrunn ønsket jeg mer kunnskap og startet med å sette meg inn i relevant teori som kunne være med å belyse området.

Jeg valgte intervju som metode for å finne svar på min problemstilling. Etter å ha lest teori som omhandlet intervju bestemte jeg meg for at jeg ville gjennomføre et åpent og ustrukturert intervju. I intervjuet ville jeg at informantene skulle gå i dybden på problemstillingen og formilde hva de tenkte og opplevde. I min forskning har det vært viktig at det var relevante personer som ble med på intervjuene. Jeg var avhengig av ærlige og relevante svar. Faren ved et intervjuet som dette er at informantene vil fremstå som bedre skoleledere enn det de egentlig er. Dette vil i så fall være med å svekke validiteten. Informantenes refleksjon over eget arbeid var også et av momentene som var viktig. Slik refleksjon kan være vanskelig å få til i et åpent intervju. Derfor valgte jeg to informanter som jeg visste drev aktivt med skoleutvikling, og som var villig til å dele sine erfaringer om dette.

Informantene var erfarne personer som har vært skoleledere en tid. De var begge skoleledere på barneskole. Jeg ville høre deres historie og hvilke tanker de hadde om RIV. I forkant av

intervjuet fikk de problemstillingen slik at de kunne tenke på hva de ville si, og hvilke områder de ville si noe om. Det ble avtalt tid og vi satte av ca en time til intervjuet.

Da jeg skulle ta intervjuet var jeg ute i feltet, og besøkte informantene. De var i sitt eget miljø. Under intervjuet fulgte jeg opp med spørsmål der jeg ønsket en mer utdypning på området. Som nevnt tidligere var det et åpent intervju og informantene hadde stor påvirkning selv om det var jeg som styrte intervjuet. Jeg ønsket blant annet å få vite om de var en lærende organisasjon, hvordan samarbeidet var og hvilke utfordringer de stod ovenfor. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert. Intervjuet ble sendt til informantene slik at de kunne kommentere det dersom de synes noe ikke var korrekt.

I analysedelen var jeg inne og analyserte de områdene som jeg synes var relevant for problemstillingen min, og den teorien jeg hadde valgt ut. I og med at det var et åpent intervju hadde jeg mye data som jeg kunne bruke. Utfordringen var allikevel å plukke ut det som var relevant.

Kvale (2010) hevder at når man skal sikre validitet kommer spekteret om sannhet og kunnskap inn. Han hevder videre at i vanlige ordbøker blir validitet definert som sannhet, riktighet og styrke. Et valid argument er fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende. Spørsmålet i mitt forskningsprosjekt er om jeg måler det jeg vil måle. Jeg har valgt intervju som metode, og valget her var om jeg skulle ha åpent intervju, eller styrt/delvis styrt intervju. Dersom en hadde hatt et styrt intervju kunne en ha sett på spørsmålene om de var gode nok i forhold til om det en faktisk fant svar på det en spurte om. Hadde spørsmålene en god validitet? Jeg tror at opp mot den teori og det jeg har funnet i forhold til analysen er det en god validiteten.

I følge Kvale (2009) skal det en forsker på, være overførbart til andre områder. De funnene som en har kommet frem skal ha gyldighet i andre sammenhenger. Jeg tror at min problemstilling og de funn og konklusjoner, som jeg har kommet frem til skal kunne brukes videre i eventuelt andre forskningsprosjekt, og de kan bidra til å gi råd til skoleledere som skal drive utviklingsarbeid.

Troverdighet i mitt forskningsopplegg baserer seg på at de to informantene som jeg har valgt kan korrigere/kommentere de transkriberte intervjuene.

I kvalitativ forskning er begrepsvaliditet viktig. Begrepsvaliditet hevder Ringdagl (2007) refererer til i hvilken grad vi klarer å måle de teoretiske begrepene som vi ønsker å måle. I samfunnsfaglig forskning bruker en begreper og uttrykk som redskaper til å forstå det man ønsker å undersøke.

I denne oppgaven har jeg valgt å analysere, og drøfte resultatene i lys av følgende begreper:

Lærende organisasjoner, styringsdilemmaer, lojalitetsdilemmaer, læringsforhold og relasjonsledelse. I teorien til lærende organisasjoner legges det blant annet vekt på utvikling av visjon og verdisyn. Læringsforhold er også et begrep i lærende organisasjoner. Det vil si ulike arenaer som er på en skolen. Det kan være samarbeidstid, noen kaller det for personalmøter, møter på team eller trinn. Noen av disse læringsforholdene er formelle og noen uformelle. Kvalitet er også et begrepet i lærende organisasjoner. I det ligger det systematiske arbeidet som foregår i en organisasjon. Det kan være alt fra lovverk til rutiner og planer. Om ledelse har jeg blant annet brukt begrepet relasjonsledelse. Teorien om relasjonsledelse går ut på hvordan en kan bygge en organisasjon ved å ha en god og menneskelig relasjon til de ansatte. Jeg har også tatt med begrepene styringsdilemma, lojalitetsdilemma som en leder er i besittelse av. Dette sier noe om leders dilemmaer mot personalet, og de som står overfor leder igjen. Med dette mener jeg begrepsvaliditeten er tilfredsstillende.

4. Ringer i vann

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke ”Ringer i vann” som en case for å belyse problemstillingen min ”Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner”? Hvordan kan RIV med sine metoder være et verktøy til å utvikle organisasjonen slik at den blir en lærende organisasjon?

Skolelederne som jeg har valgt å intervjuer var ansatt i kommunene før RIV kom inn i bildet. Målet til kommune var at alle skolene i kommunen skulle fremstå som en helhetlig skole. Frem til RIV kom inn i bildet arbeidet hver skole med sitt. Fra kommunalt hold ble det fattet vedtak på at RIV var det firmaet som hadde fått anbudet for å drive systematisk skoleutvikling

”Ringer i vann” er et firma som holder til i Oslo. Firmaet blir drevet av to personer, Grete Helle og Tom Rune Fløgstad og ble startet opp i 2002.

Både Grete Helle og Tom Rune Fløgstad er utdannet pedagoger. De har skrevet ulike bøker som tar for seg helhetlig skoleutvikling

”Den som slutter å bli bedre, slutter å være bra”, er et sentralt stikkord for Ringer i vann. Ved å bruke enkle verktøy for å utløse kreativitet, kartlegge, analysere, og gjøre noe med problemområder, ønsker de å sikre, forbedre og utvikle kvaliteten i virksomheten.

For å få til dette har Ringer i vann følgende momenter de arbeider i forhold til:

- Hvordan kan vi arbeide frem et felles, forpliktende verdigrunnlag i skolen?
- Hvordan sikre at skolene blir en lærende organisasjon?
- Hvordan skal vi komme frem til vårt felles læringssyn?
- Hvordan skal vi få til de gode rutinene for systematisk vurdering av skolens utvikling?
- Hvordan få til gode metoder og felles kriterier for å vurdere elevenes prestasjoner?

4.1 Oppbygging og organisering

RIV har i sitt arbeid laget en omvendt pyramide med følgende 7 punkter for helhetlig skoleutvikling.

Trinn 1- Lover og forskrift.

I bunnen av pyramiden ligger lover og forskrifter. Det er Kunnskapsløfte, læreplanen, Læringsplakaten, opplæringsloven, friskoleloven, St.meld. nr.16 (2006-2007) og andre lover, forskrifter som forteller hvor fokuset skal være.

Trinn 2- Visjon, forpliktende verdier og virksomhetsidé

Visjonen handler om hvor en vil. Den skal nødvendigvis ikke være målbar og nås. Den er med på å lage et bilde på ønsket fremtid.

Virksomhetsideen kan også være skolens identitet. Hva er det som skiller vår skole fra andre skoler.

Elevsyn, læringssyn og lærerrollen er noen av områdene som det er naturlig å utarbeide verdier på.

Trinn 3- Strategier, mål og virksomhetsplaner

Virksomhetsplanene på hver skole må henge sammen med kommunens overordnede plan, slik at alle skolene i kommunen går i samme retning.

Trinn 4 - Definerings og konkretisering av skolens oppdrag

Læreplanen definerer og konkretiserer skolens oppgave. Her er det blant annet kompetansemål og vurderingskriterier. Opplæringsloven § 4-11 sier:

”Den enkelte skole skal ha eit system som sikrar at opplæringa blir planlagt, gjennomført og vurdert i samarbeid med eleven/læringsen og som sikrar at opplæringa er i tråd med den generelle delen av læreplanen og dei fagspesifikke læreplanane. Eleven/læringsane skal få ei innføring som gir grunnlag for å kunne delta aktivt i dette arbeidet” (Opplæringsloven §4-11).

Trin 5- Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, forutsigbarhet og etterlevelse

På dette nivået er det to begreper som er sentrale – kvalitetssikring og kvalitetsvurdering er. I kvalitetssikringen ligger det et systematisk arbeid som sikrer alle ledd i organisasjonen. Den går fra ledelsen, teamledere/avdelingsledere, kontaktlærere og assistenter. Kvalitetssikring er blant annet med på å sørge for at lovverket og avtaler blir fulgt. Det foreligger prosessbeskrivelse og rutiner for alt som skjer ved skolen.

I kvalitetsbegrepet blir det kontinuerlige arbeidet med utgangspunkt i brukerens behov vektlagt. Det vil si elever og foreldre. Kvalitetsutvikling vil også si at alle ansatte ved skolen har som mål å bli bedre.

Trinn -6- Metodikk og pedagogiske veivalg.

Noen av metodene som blir brukt av RIV er: ”Seks tenkehatter” og portofolie. ”Seks tenkehatter” er en metode som Edward de Bono (2006) har utviklet. Disse metodene er formelle teknikker for bevist kreativ tenkning. Portofolie er en mappe som brukes til å presentere arbeid som en har gjort. Det kan være en digital mappe, eller en fysisk mappe. Av pedagogiske veivalg blir Blooms taksonomi, teori om intelligenser og læringsstiler sentrale

Trinn 7- Læringsstrategier, verktøy og metoder.

I arbeidet til RIV er læringsstrategier viktige. De kan sammenlignes med studieteknikk. For å utvikle læringsstrategiene er det utarbeidet verktøy som brukes for å øke refleksjon, kreativitet og problemløsningsevner. ”Hvordan lærer jeg best” er det sentrale spørsmålet.

Organisering

RIV startet med en analyse av undervisningsavdelingen. De brukte en SWOT analyse. I en slik analyse ser en på hva organisasjonen er god på, og hvilke utfordringer den har. SWOT står for de fire engelske ordene som betyr: Strengths- styrke. Weaknesses- svakhet.

Opportunities – mulighet. Threats- trusler. Ut fra analysen blir det blant annet laget en handlingsplan som skulle strekke seg over fire år. I planen er det definert hvilke områder undervisningsavdelingen skal arbeide med, og hvilke områder skolene skal arbeide med.

Dette er planer som er med for å kvalitetssikre ulike områder.

Alle skolene tok også SWOT analyse. Ut fra den ble det laget planer som ble flette inn i handlingsplanen fra undervisningsavdelingen. På skolene er det ledergruppen og piloter som driver utviklingsarbeidet. Piloter er lærere, som skal være med å hjelpe og inspirere kollegaene sine til å ta i bruk de ulike metodene, slik at det ender opp i læring i elevgruppen.

Hva er en lærende organisasjon? Dette er det mange som har stilt spørsmål om. Både styringsdokumenter og skoleeier skal påse at skolen er en lærende organisasjon. RIV har et klart mål i sitt arbeid. Alle skal bli bedre på sitt nivå. Skolen skal utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Dette står i sammenheng med Senge (1999) som hevder at for å få til en lærende organisasjon må den inneha mennesker som praktiserer læring på alle nivå. I pyramiden til Fløgstad (2009) er trinnene med på å kvalitetssikre de ulike ledd fra ledernivå helt ned til elevnivå. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* viser til internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledere som kan dokumentere godt læringsarbeid. Rektor ved slike skoler er opptatt av at både lærere og elever utvikler seg. Ser en Fløgstad (2009) sin pyramide opp mot Senge (1999) sine fem disipliner finner vi en del likhetstrekk. RIV har blant annet fokus på kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Senge (1999) har systemtenkning som begrep for å tenke helhetlig utvikling av en organisasjon.

Fløgstad (2009) og Senge (1999) er opptatt av at organisasjonen skal ha en visjon og verdigrunnlag som en bygger på. Visjonen er et mål som nødvendigvis ikke er målbart hevder Fløgstad (2009), den er med på å lage et bilde på ønsket fremtid. Det samme hevder Senge (1999), men han er mer tydelig på at en visjonen knytter menneskene sammen og at visjonen er avgjørende for en lærende organisasjon fordi det gir læring og energi.

Wadel (2002) mener at i lærende organisasjoner vil det være en viss oppskrift for læring. Det er en samhandling som utvikles med tanke på læring. I pyramiden til Fløgstad (2009) ligger det en ”oppskrift” i og med at de har definert de ulike trinnene som kan være til hjelp for å belyse de ulike områdene som en kan bli bedre på.

På bakgrunn av dette vil jeg analysere hva disse to skolelederne kom frem til i intervjuet.

5 Analyse av datamaterialet

Gjennom denne analyse og drøftingsdelen skal jeg prøve å gi svar på forskningsspørsmålet. Det jeg ønsker å finne ut av er: ”*Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner*”?

Jeg har valgt RIV som case fordi jeg ønsker å vurdere RIV i lys av lærende organisasjoner. Når rektorer og lærere er med i et prosjekt som RIV, så er det fordi skoleeier ønsker å kvalitetssikre arbeidet på alle skolene i kommunen. Ut fra teoridelen er Senge (2004), Møller (1996) og Wadel (2002) sentrale her.

I følge problemstillingen min er ledelse og lærende organisasjon sentralt. Siden dette er et ustrukturert intervju som gir rom og handling for fleksibilitet, kom begreper som team, samarbeidstid, delingskultur opp fra informantene. Derfor vil svarene som ble gitt om lærende organisasjon være med å gi oss en innsikt på det å arbeide i ulike læringsforhold, delingskultur og nettverk.

Videre i analysen vil jeg se på ulike utfordringer forhold til implementeringen av RIV. Jeg vil basere analysen på begrepet relasjonsledelse som er utviklet av Spurkeland (2004) og Brunstad (2009) fordi det gir et innblikk i hvordan en som leder kan lede personalet når en har en god relasjon.

Skolelederne var opptatt av å være en lærende organisasjon og de kom selv inn på visjon, verdigrunnlag, læring i ulike team og kvalitetsutvikling av skolen.

5.1 Visjon og verdisyn.

I følge informantene var det fra kommunalt hold utarbeidet en 4 – årig handlingsplan som gav føringer for at et av satsningsområdene var at det skulle utarbeides en visjon og verdigrunnlag på hver skole. Som en del av verdigrunnlaget skulle en lage en felles pedagogisk plattform for

elevsyn og læringssyn På dette arbeidet var det satt opp korte tidsfrister. I løpet av et halvt år skulle dette være ferdig.

Om visjonen forteller skoleleder A at den hadde skolen på plass lenger før arbeidet med RIV kom inn i bildet. Visjonen deres var "Læring for livet". Ut fra den hadde de med at de var lekne, inkluderende og modige. Arbeidet med å komme frem til et felles verdigrunnlag på elevsyn og læringssyn var ikke ferdig utarbeidet. Skoleleder forteller at de brukte mye energi på å snakke om det, og finne en felles forståelse av verdigrunnlaget. De klarte aldri å lande det, og de ble aldri enige om hvordan de skulle samle elev- og læringssyn.

Skoleleder A tilføyer at på en av planleggingsdagene ble verdigrunnlaget arbeidet med. Som arbeidsmetoder brukte de blant annet brainstorming uten gule lapper. Verktøyet brainstorming er en ide dugnad. Hver deltager får komme med sin ide. Dette går på rundgang. Brainstorming med gule lapper er mer ustrukturert. Alle i gruppen skriver sine ideer og henger de på en flippover. "Selv om arbeidsmetoden er god så var tiden en styrende faktor", sier skoleleder A. Det å bruke så kort tid på noe som var så grunnleggende for skolen mente skoleleder A var vanskelig. Det var ikke bare vanskelig for leder, det var problematisk for personalet også.

Skoleleder B fortalte om visjonsarbeidet:

"Vi begynte jo dette visjonsarbeidet vårt – før RIV kom inn i bildet. Det har vært en kjempelang prosess i dette kollegiet her. . veldig lang".

Skoleleder B forteller om deres visjonsarbeid:

"I fra jeg overtok og tenkte at vi må ha på plass et verdigrunnlag, vi har ikke peiling på hvem vi er, iallfall ikke hvor vi vil. Ingen sånne tanker var på plass i det hele tatt. Kun hverdag, neste time, hva jeg selv gjorde. Når vi så vidt begynte å snakke så vidt om det så var ikke kollegiet klar for det. Var ikke klar for det. Bruke tid på noe sånt? Det kjentes på en måte så virkelighets fjernt. Travel hverdag, jeg må planlegge matten for neste uke".

Hos skoleleder B var utfordringen at de ansatte ikke så verdien i å utarbeide et verdigrunnlag. Skolen sin utfordring var at personalet hadde fokuset sitt på helt andre områder enn det skoleleder hadde. Fokuset deres var elevene og læringen som skjedde i klasserommet. Å tenke langsiktig som å ha en visjon og et verdigrunnlag var det ingen tradisjon for.

På begge skolene var visjonen laget før RIV kom inn med sitt arbeid. Visjonen var noe de hadde brukt tid på. Ut fra både skoleleder A og B var det en større utfordring å gå i gang med å utarbeide verdigrunnlaget. Å få et personale til å bli enige om å se nytten av å utarbeide verdigrunnlaget, og til det steget å gjøre det var stort.

Planer med tidsfrist som kom fra kommunalt hold var nok en av grunnene til at arbeidet ikke kunne utsettes. Skoleleder A fortalte i intervjuet at de brukte en planleggingsdag til å utarbeide visjonen. Det ble brukt metoder som var nye, men problemet meldte seg da de skulle konkludere. De fleste i personalet inkludert leder, mente at å bruke så liten tid på noe som var så viktig var vanskelig. Tid kan være en faktor til at en mislykkes eller lykkes i arbeid. Kanskje ble dette en for kort tid til å utarbeide noe som er så viktig som et verdigrunnlag er.

Skoleleder B hadde noe av den samme erfaringen. Tid var det som gikk i igjen der også. Visjon og verdisyn er noe som en må bruke tid på slik at det implementeres på en god måte. I intervjuet fortalte skoleleder B at det han så på sin studietur til New Zealand var at skoleleder, personalet, elever og foreldre hadde brukt flere år på å utarbeide visjon og verdigrunnlag. Et resultat av det var at det var godt implementert både hos skoleledelse, lærere, elever og foreldre.

Senge (1999) hevder at det å ha en visjon er samlende og skapende. Visjon er avgjørende for en lærende organisasjon fordi det gir læringen fokus og energi. Verdier er satt på dagsorden i mange organisasjoner. Enstydig begrepsapparat er vanskelig å finne her. Verdier er grunnleggende for oss. De er dypt forankret. De sier noe om hvem vi er. Arbeidet med å lage et verdigrunnlag i en organisasjon tar lang tid. Det er flere aktører som skal ha mulighet til å være med å påvirke og utale seg. Spørsmålet kan være om det er mulig for en organisasjon å komme frem til samme verdigrunnlag. Personer i en organisasjon har ulikt verdigrunnlag, allikevel er det viktig at noe blir stående som et felles. Å ha et verdigrunnlag for hele organisasjonen er med på å peke på retningen og det en tror på.

Wadel (2002) hevder at en lærende organisasjon består av personer som er i relasjon til hverandre, og som er opptatt av samhandlingsforløpet. I begrepet samhandlingsforløp mener jeg at det her er snakk om noe som skjer over en lengre tidsperiode. Dette kan vel også stemme med det Senge (1999) understreker i sin teori at visjon skapes gjennom prosesser i organisasjonen. Prosesser er noe som tar tid i en organisasjon. Visjonsarbeidet har som mål å

knytte organisasjonen sammen. Senge (1999) hevder at når en arbeider med visjon så blir et felles ”bilde” for organisasjonen laget. Når ”bildet” er laget er utfordringen at visjonen skal implementeres i organisasjonen. Skandsen (2011) hevder at i en endringsprosess er det tre faser som en går igjennom. Det er initiering, implementering og institusjonalisering. Hver av fasene vil inneholde ulike typer motstand. I implementeringsfasen vil en møte motstand når arbeidsprosessene skal etableres.

På bakgrunn av dette syns jeg teorien til Senge (1999) blir styrket når han sier at i prosessen som foregår ved å lage en visjon, vil det bli avslørt tenkemåter og inngrodde synspunkter. Ut fra intervjuene så ikke personalet helt nytten av å utarbeide et verdigrunnlag. Dette kan muligens henge i sammen med at det er nye tanker i skolen. Lærere tenker nok mer på det som skjer i klasserommet som læringsmiljø og resultater. Når visjonsarbeidet og verdigrunnlaget sees på får en også frem svakheter med organisasjonen. For å få til et godt visjons og verdigrunnlag må organisasjonen bruke god tid på det. Antagelig har tidsfaktoren spilt en rolle på skolene til informantene og bidratt til at en ikke ble helt fornøyd med arbeidet. Ut fra arbeidsmåten kan det hende at det hadde vært bedre dersom arbeidet hadde foregått i mindre grupper. Gruppen får da et eierforhold til visjon og verdigrunnlaget. Når en starter med arbeidsmetoder som en kanskje ikke er helt trygg på, kan det være en risiko for at en ikke lykkes helt.

5.2 Læringsforhold

Ut fra intervjuene var begge skolelederne opptatt av å ha en til flere møtepunkter i organisasjonen der personalet kunne møtes og reflektere over pedagogisk praksis.

Når skoleleder A ser på hvordan fellestid blir brukt, så mener han at er det er ikke det helt store læringsforholdet.

”...men det er den plenumsbiten der lærerne samles og skal dele sitt fag, der er vi ikke gode nok.”

Ut fra intervjuet virket det som om det var vanskelig å få til noe pedagogisk arbeid på den felles arenaen. Personalet ønsket ikke å dele sin kunnskap med hverandre. Skoleleder lurer på

hva det er som gjør det. Skulle personalet gå på besøk til hverandre for å se hva som skjer i klasserommet? Er personalrommet som de bruker et egnet rom til å ha samarbeid i?

Når skoleleder A ser på hva som foregår på team/trinn er bildet annerledes.

”Når jeg er sammen med lærerne på første trinn som har jobbet sammen i 10 år, så blir jeg imponert. Hvordan de reflekterer, hvordan de fungerer, hvordan de får ting til, er det rett det vi gjør nå osv. Jeg må av og til be de legge listen ned litt, fordi de har ikke kapasitet til alt de skulle ha gjort. Og hvordan de fører over sin kompetanse om elevene som skal overta de i 2 klasse, fordi de er på samme team. Det fungerer utrolig bra, og hvordan de deler seg i mellom. Det er det som fungerer best tenker jeg. Og så ser jeg også på at vi har noen trinn der det er nye lærer og gamle lærere hvordan er fadder for hverandre, og de på 3 og 4 jobber veldig godt i lag. Igjen tilbake til dette med Its`learning, smart board, hvordan de har lært hverandre opp med ganske korte økter innimellom og jeg hører hvordan de deler inne på arbeidsrommet”.

Denne arenaen på team/trinn er en mindre arena enn plenumsgruppen. Skoleleder fortalte at personalet har store arbeidsrom. Utenforstående har stilt spørsmålet om det ikke hadde vært mer optimalt å ha mindre rom. Svaret fra de ansatte er at sånn vil de ha det. Da kan de reflektere og drøfte de utfordringene de har. Dette drar de med seg ut i klasserommet. Det er åpne dører mellom klassene. Det drives stasjonsundervisning, og de eldre elevene hjelper de yngre på data. Lærerne bruker hverandre til å kjøre kurs i It`s learning og smart board. Men samarbeidet i plenum får de ikke til.

En skal ikke mange år tilbake da team/trinn tanken ikke eksisterte. Skolene var ikke organisert for å drive utviklingsarbeidet med tanke på samarbeid. Det var ingen arenaer som var lagt til rette for dette. Klasserommet var der arbeidet ble gjort. Når en var ferdig der, så foregikk det ikke noe særlig form for samarbeid. Privatiseringstanken som Wadel (2002) bruker eksisterte nok mer da. ”Jeg og min klasse” var det som gjaldt. Dette har forandret seg. Begge disse to skolene er organisert ved at de har plangruppe som består av teamledere, inspektører og rektor. Den ene skolen er ikke så stor at de har inspektør. Når en ansetter nye lærere blir det i vår kultur lagt vekt på hvordan de samarbeider med andre. Senge (1999) hevder at det aldri har vært større behov for å arbeide i sammen i grupper enn i dag. Her foregår dialogen, og gruppen må reflektere seg frem til felles kunnskap og handlemåter. Når gruppen lærer blir ikke bare resultatene gode, men hver enkel opplever mestring.

Wadel (2002) har ulike læringsforhold som han mener er sentrale i en lærende organisasjon. Læring foregår på ulike arenaer, familie, venner, organisasjon, utdanning og blant kollegaer. Der det er mellommenneskelige relasjoner foregår det læring. I en organisasjon mener han at det foregår læring i team, i et praksisfellesskap, nettverk. Fra begge skolelederne fikk jeg høre at læringsforholdet var opprette på ulike steder. Noen av disse stedene er formelle, og noen er uformelle. Skolelederne har organisert og lagt til rette for at personalet skulle ha ulike arenaer for samhandling. Ikke alle steder fungerte det like godt. For noen var det en utfordring å samles i store grupper og ta ordet der. Kanskje dette også er kulturbetinget? Selv om det blir lagt til rette for ulike arenaer så kan det oppstå kulturer i organisasjonen som ikke fremmer læring. Wadel (2002) tar for seg en subkultur som er negativ og ikke basert på læring i organisasjonen. Skandsen (2011) hevder det er ulike grupper i personalet som ikke har den formelle posisjonen, men allikevel definerer hva som er rett og galt, og styrer personalet. De tar en rolle som egentlig ingen har gitt dem. Å få med seg alle er en utfordring. Det er ikke alle som er like gode på blant annet å dele, reflektere og ha en god kommunikasjon i organisasjonen. Årsaker til dette er nok ulike. Noen ønsker å ha det slik som de har hatt det da samarbeid ikke var vektlagt så sterkt i skolen. Det kan være tidkrevende å arbeide i team/trinn. Prosesser som blir satt i gang tar lengre tid. Gruppen må komme frem til noe som er felles, og det kan være vanskelig i enkelte situasjoner. Senge (1999) hevder at for at en gruppe skal lære, så starter den med dialog. I dialogen setter gruppen tidligere overbevisninger til siden og de engasjerer seg i å tenke felleskap. Kanskje størrelsen på arenaen kan være så stor at en ikke tør å dele erfaringer med noen? Dette kom frem fra en av skolelederne. En del av personalet var frempå hele tiden, mens andre ikke følte seg komfortabel med å ta ordet i større sammenhenger. Wadel (2002) har sagt noe om de ulike læringsforhold. Noen er større og noen er mindre. I en slik situasjon der det ikke er trygghet er det kanskje et spørsmål om hvordan en setter i sammen grupper. Wadel (2002) peker på relasjoner og trygghet er viktig. Det kan se ut som om det å sette sammen grupper er viktig for å få frem hvem som fungerer i sammen, og hvem som ikke gjør.

5.3 Kvalitet

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) brukes begrepet kvalitet. De ansatte ved skolen har fått økt krav til kvalitetsvurdering. I meldingen blir kvalitet knyttet opp mot målinger av elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon. Rektor skal drive det pedagogiske arbeidet, kjenne til pedagogiske metoder, vite hva som kjennetegner effektiv undervisning, kjenne til læreplanarbeid, vurdering med mer. Hva gjør en i en organisasjon for å få satt dette i system? Kvalitetsbegrepet er videre enn bare å arbeide opp mot elever og deres læringsmiljø. Det er en nødvendighet å ha interne kvalitetssystem, både når det gjelder økonomi og systemarbeid. Dette kom tydelig frem i intervjuet med skolelederne.

Skoleleder A forteller fra sin skole:

”.....og da ble disse 4 års handlingsplanene innført. Dette har vi ikke hatt før, så systematisk. Det har ikke vært noen føringer på dette hvordan vi skal forholde oss. Vi var i gang et år før med å lage tidslinjer og REKO grupper, skolens hjemmeside, hvordan vi skulle fronte dette, innkjøp av lærebøker for å få systematikk hos oss. Dette er en svakhet hos oss. Grådig god på andre ting som går på kreativitet og ta de store grepene og folk er veldig fleksible. Det systematiske er vi ikke god på. Det har sikkert noe med ledelsen gjøre. Vil jeg tro”.

Her tar skoleleder A for seg systemarbeidet:

”..... Men det å jobbe systematisk med organisasjonen , er ikke så viktig. Og det har nok med meg å gjøre. Jeg har ikke satt ut det systematiske arbeidet til folk som har den kompetansen. Det har jeg ikke. Jeg er den kreative, igangsetteren, får ting til å skje, holde oppe motivasjonen, men det grundige systematiske arbeidet det må vi få på plass”.

Videre tar skoleleder A for seg rutiner:

”Rutiner. Det har vi, men vi har ikke skriftliggjort de. Folk vet hva de skal gjøre, og de får opplæring. Kommer det nye in her, så har de en fadder med en gang, der de kan spørre og få hjelp. Når vi setter inn veiledning av nye lærere, det setter vi av ressurser til, slik at at de blir gode klasseledere ganske fort. Men det er ikke beskrevet. Og det er problemet”.

Skoler B forteller fra sin skole:

”...hvor begynner vi henne? Hvilke tempo kjører vi ut i. Hva mangler her – prøve en form for analyse på det. Det var veldig mye som manglet. Det var nesten vanskelig å finne -hva har vi her? Vi hadde veldig mange enkelt lærere som var kompetente, det hadde jeg. Så det var noe å ta tak i. Men det første var å bygge rutiner. Det var soleklart. Skriftliggjøre mye. Systemer og rutiner. Begynte på en del planer”.

Ut fra det begge skolelederne sier manglet begge skolene kvalitetssikring av arbeidet sitt. Å ha systemer og rutiner er en del av helhetlig tenkning i en organisasjon. Senge (1999) hevder at systemtenkning er med på å belyse årsak til problemer. Systemtenkning kan være med å løse problemet. System er viktig for å vite hva som er viktig, og hva som er mindre viktig. Tanken med å ha RIV inne er at alle skolene i kommunen skulle stå frem som en enhet. Når en da er i gang med å se på utviklingsarbeider så har en også fått et knippe med metoder for sette i gang prosesser. Skoleleder A fortalte i intervjuet om REKO grupper. Det er arbeidsgrupper som har fått et område med leder og et mandat til å gjennomføre en plan. Dette er grupper som jobber både på skolenivå og undervisningsavdelingen sitt nivå. En REKO gruppe kan for eksempel lage rutiner for gjennomføring av nasjonale prøver. Alle i organisasjonene vet da prosedyren når en har tatt nasjonale prøver. Det er ingen som handler ulikt når det oppstår mobbing. Hele personalet vet hvordan vi gjennomfører møter i organisasjonen. Blir det et skifte der det kommer inn ny ledelse så er det utarbeidet planer for ulike områder. Systemer er da tilgjengelig for både de som arbeider der, og for de som er brukere. I denne organisasjonen er det både elever og foreldre. Når de henvender seg til skolen om ulike spørsmål, så gir det også en trygghet og forutsigbarhet på at skolen er veldrevet og har systemer. Alle henvendelser blir håndtert ut fra faste prosedyrer.

Å lage planer er tidkrevende for en organisasjon. Skoleleder A mener at dette er et område som ikke er hans sterke side. Allikevel er det noe som rektor er ansvarlig for. Møller (1996) hevder at det å være leder i en skole er sammensatt av en mengde oppgaver. En skal ha ansvar for kvalitet, for pedagogisk ledelse, for den formelle styringen ovenfra, og den uformelle styringen nedenfra. Tradisjonen har vært at rektor fungerer som administrator og akuttmottak. Det er vanskelig å si seg uenig på dette området. Spørsmålet en kan stille er om dersom rutiner og planer er på plass, blir det da mer tid til å være den pedagogiske lederen som det er forventninger om? Ut fra Senge (1999) er rutiner og planer avgjørende for en god organisasjon. Informantene i intervjuet understreket betydningen av planer og rutiner. For å få

til en god organisasjon og en lærende organisasjon blir konklusjonen her at rutiner og planer må være utarbeidet og skriftliggjort.

5.4 Implementering

Ut fra intervjuene var det ulike problemstillinger på skolene når det gjaldt implementeringen av RIV. Da jeg tok intervjuene hadde arbeidet med RIV pågått i halvannet år. Skoleleder B hadde kjennskap til RIV sitt arbeid i en annen kommune. I den kommunen hadde resultatet av arbeidet blitt til at en skole var snudd fra dårlige resultatet til å bli en demonstrasjonsskole.

På spørsmålet om hvordan personalet stilte seg til implementeringen av RIV forteller skoleleder A:

”Vi har hatt en del markante motstandere hos oss. Det har hindret oss også i å konkludere og komme videre. Det har vært folk som er uenig i filosofien til RIV. Folk som har høy utdanning på læring”.

Skoleleder B forteller:

”Det var litt murring i en periode internt her også. Så klarte vi nok å glemme det”.

Videre forteller han:

”..jeg tror de hadde fått en handling på at det er kjekt å få til ting. Vi hadde allerede gjort en del grep. Det var vel lykke for en del tror jeg fra å komme til å bruke fellestiden til å åpne post og prate om julefesten fire uker på rad, til at det ble satt vekk en komite, til å være bestemt på å tenke utvikling av skolen – hva vi skulle bli bedre på”.

Skoleleder A møtte en markant motstand, mens skoleleder B opplevde sin motstand på den måten at RIV sitt arbeid var på vei inn i skolene, men måtte stå på vent fordi det skulle være en anbudsrunde på dette. Begge skolelederne syns dette var lite positivt fordi de var i gang med utviklingsarbeid i forhold til det RIV stod for.

Om pilotarbeidet sier skoleleder A:

”Pilotene blir kritisert når de legger frem verktøy. Så motstanden har vært stor her selv om vi har lagt til rette for det. Fra ledelsen sin side har vi prøvd å legge til rette slik at pilotene skulle få et godt arbeidsforhold. Så har de ikke følt at de har vært trygge i forhold til personalet. Da er det de som er sterke og representerer den motstanden og ikke de som er stille og kanskje synes dette var kjekt. Så vi har stoppet opp litt”.

Pilotarbeid hos skoleleder B

”Så jeg var allerede inn i søkning etter piloter, og markedsførte det for alt det var verdt. Jeg fikk en kjempesøknad og måtte kutte folk, mens andre skoler hadde problemer med å få det i hele tatt. Og jeg kunne egentlig velge strategisk slik at jeg visste hvem jeg fikk inn. Der noen måtte gjerne ta noen nyutdannede, det er jo selvfølgelig forskjellig, med kanskje ikke den store tyngden i personalet, så kunne jeg velge på øverste hylle, både av nytt og gammelt opp komming, som hadde energi og tyngde i kollegiet. Det er også en viktig faktor”.

Intensjonen er at pilotene skulle være de som var pådrivere til å få lært opp sine egne kollegaer og på den måten drive arbeidet ut i klassene. Skoleleder klarte å få tak i personer som kunne tenke seg å være med. Hos skoleleder B var det en enorm interesse der han kunne velge på øverste hylle. Erfarne lærere med pedagogisk tyngde i klasserommet.

Senge (1999) hevder at mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliserte tankebilder.

Disse bildene er med og påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler.

Modellene sitter ganske fast og det hindrer organisasjonen i å tenke tanker slik at organisasjonen lærer. Det er ikke sikkert at disse modellene er feile, men er en må være villig til å ta fatt i disse modellene slik at det blir en forandring. Å drive utviklingsarbeid er alltid utfordrende. Kanskje til og med skummelt noe ganger. Hvor ender dette, og hva gjør det med min praksis? Ut fra det skoleleder A forteller, ble det nesten en mistroisk tolkning av utviklingsarbeidet, der fokuset ble om de ikke var gode nok. Var det derfor de måtte gå i gang med et slikt arbeid? Det ble mye motstand på bakgrunn av at noen ikke ville være med på dette arbeidet. Pilotene ble motarbeidet, og de kom på defensiven. Mens skoleleder B har ikke opplevd dette som noe problem. Personalet var positive. De var innstilt på endring.

Det virker for meg som om det er ulik kultur for endringsarbeid. Kulturen hevder Senge (1999) består av holdninger, normer og verdier. Wadel (2002) hevder at læringsforholdet i nettverk ikke skiller seg så mye fra læringsforhold i team og nettverk. Læringsforholdet er ofte identitetsskapende her. Allikevel hevder han at det oppstår subkulturer. Subkulturen blir undergrupper av medlemmene i organisasjonen. Det foregår en jevnlig samhandling. De identifiserer seg som en distinkt gruppe. Gruppen her deler et sett av problemer som de selv har definert som problem. Det handler om gruppens unike kollektive virkelighetsoppfatning. Hargreaves (1996) bruker begrepet balkanisering når det gjelder slike grupper. Skandsen (2011) hevder at endringsprosess fører til mostand. Det er alltid noen som vil ha endring, men der finnes også de som ikke liker og tør å møte endringen. Det er en del praktiske og psykologiske utfordringer når en går i gang med endring. Noen vil ha ferdige resultatet, en kan oppleve at resultatene synker. Lederen må kjenne til hver enkelt gruppe. Ofte er det personer som kanskje ikke har formelle posisjoner som definerer det som anses som rett eller galt. Da oppstår det verdikonflikt. De uformelle gruppene utøver makt. En kan stille seg spørsmålet om disse subkulturene er positive og fremmer det en skal, eller om kulturen er så negativ at den hindrer læring i organisasjonen. Subkultur kan oppstå på andre områder enn kunnskap.

Å gjennomføre utviklingsarbeid i en organisasjon kan være nokså problemfritt, men i en annen organisasjon kan det samme arbeidet møte en del utfordringer. Prosesser med utviklingsarbeid må være godt forankret i planer for å få gjennomført utviklingsarbeidet. Dialogen her er viktig for at en skal lykkes. Tydelige mål, klar hensikt er en nødvendighet for å få til et godt arbeid. Det arbeidet en skal gjennomføre må personalet være med i slik at de opplever å få et eierforhold til det. Det må være deres eget. I skolesammenheng er lærere ledere. Skoleleder skal lede ledere. Dette kan være utfordrende. Pedagogene har lang utdanning og er bevisste på prosesser og arbeidsmåter. Skoleutviklingen skal være så godt formidlet at de kan se hensikten med å drive utviklingsarbeid. En annen utfordring som skoleleder A pekte på er at avstanden fra RIV og ned til lærerne kan være for lang. Prosessene skal gjennom en del ledd før den kommer ut i organisasjonen. De som ble satt som piloter skulle "selge" inn et produkt. De skal inspirere de andre lærerne som ikke har fått vært på kurs. Dette er en annen problemstilling som jeg ikke har gått dypere inn på og forsket på.

Møller (2007) hevder at det er skoleleder som har ansvar for tilrettelegging av kontinuerlig utviklingsarbeid. Hun mener at ut fra styringsdokumenter blir dette betraktet som den

viktigste oppgaven til en leder. For å gjennomføre et utviklingsarbeid vil det si at leder må omfatte makt og kontroll innenfor de rammene organisasjonen gir. Skoleleder må legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse.

5.5 Utfordring som leder

Å implementer endringer i en organisasjon er krevende. I intervjuene kom det frem flere problemstillinger. Den ene utfordringen som kom frem er hvordan det er å ta avgjørelser.

Skoleleder A forteller:

”Vi har snakket om at vi ikke må bruke så mye tid på det som vi ikke får til, det negative. Samtidig er det krevende at ledelsen må ta avgjørelser og ha systematikk og ikke gå så mange runder som vi har gått. Har vi bestemt noe så har vi bestemt noe. Alle trenger ikke være enig. Alle skal uttale seg, men det er ledelsen som bestemmer. Dette er også en ny kultur”.

Skoleleder forteller at det er en utfordring å ta avgjørelser. Han synes at de har gått en del runder og det er stadig nye omkamper. Det er utfordrerne ved å ta den endelige avgjørelsen. Dette er ikke bare gjeldene for hans organisasjon.

Skoleleder B har noe av den samme historien med seg, men forteller:

”Fra at vi kunne sitte og diskutere fram og tilbake så kan vi bruke noen maler og så var det litt kjekkere. Komme frem til noe på litt raskere tid, småting som gjør at vi trenger ikke å være så forbaska kritiske”.

Skoleleder B har en annen kultur på sin skole enn skoleleder A har. Begge har en historisk opplevelse av hvordan det har vært fra undervisningsavdelingen og ned i skolene.

Kvalitet i skolen (St.meld.nr. 31) sier at en skole som oppnår gode resultater er blant annet kjennetegnet av at det er en felles kultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål. Møller (2007) hevder at skoleleder står i et krysspress der det er en formell styring ovenfra, og det er en uformell styring nedenfra. Hun bruker begrepet lojalitetsdilemma. Hvor ligger lojaliteten når en skal gå i gang med å utvikle skolen? En har presset fra skoleeier og presset fra lærere, og midt i dette er skoleleder. Kanskje fra gammelt av ligger utfordringen i at skoleleder ikke

har hatt klare forventinger og styring. I norsk tradisjon har det ikke vært tradisjon for at rektor styrer. Ut fra sentralt nivå er det lagt mer vekt på at rektor skal være en mer pådriver i det pedagogiske arbeidet ved skolen. Fokuset på resultat og læring er et av hovedområdene som rektor er ansvarlig for. På bakgrunn av dette kan det også oppstå en del konflikter og motstand. Å få alle med seg i et utviklingsarbeid kan være utfordrende. En kan oppnå legitimitet hos noen lærere og hos andre møter en motstand.

Brunstad (2009) hevder at når en er leder så er en med og fører eller frakter noe med seg. Menneskene blir ført fra et sted til et annet. På bakgrunn av det skjer det en utdanning. Motstand og friksjon vil da være en del av denne føringen. Han mener at denne motstanden eller friksjonen er en nødvendighet. Åpenhet for kritikk og korreksjon må være tilstede. Uten åpenheten er det en stor fare for at lederskapet vil få store negative konsekvenser. Ut fra den prosessen vil de som arbeider i sammen ta ansvar, bruke sin vurdering og oppfinnsomhet når det gjelder å løse oppgaver. Allikevel mener jeg at når en har brukt de arenaene en har, alt er tatt opp, personalet har fått uttalt seg, så er det en som må ta avgjørelsen, og gjennomføre det. Dette er vel noe av styringsdilemmaet og lojalitetsdilemmaet som er et tilbakevendende tema når det gjelder samhandling mellom nivåene.

5.6 Å lede og drive arbeidet med RIV

Ut fra intervjuene er både skoleleder A og B opptatt av at skolen skal utvikle seg. Dette er et arbeid som de er bevisst på at de skal lede. Å implementere arbeidet med RIV vil si at det er noen som må lede dette. Utfordringer som informantene var klar over var tidsbruken, og hvem som må drive arbeidet.

Skoleleder A forteller om

”For det å drive bedriften samtidig som du skal arbeide på denne måten her og i tillegg være øvingsskole som vi har tatt en stopp på, så makter vi ikke dette rent tidsmessig. Så vi har stoppet opp nå med velsignelse fra RIV. Gjør ordentlig det dere har begynt på. Og det er vel det som denne rektoren her har måttet lære. Hard way. En ting om gangen”.

Skoleleder A sin skole er en øvingsskole for studenter. Skolen har et godt rykte på seg på bakgrunn av det. Skoleleder har vært tydelig på at dette har vært et givende arbeid. Det er

tidkrevende, men de opplever å få gode tilbakemeldinger på at skolen blir drevet på en meget god måte. Men det ble for mye da de også skulle begynne å arbeide med RIV. De måtte ta en avgjørelse for hva de skulle ha fokus på.

Skoleleder A forteller videre:

”Vi kan ha de store visjonene, snakke om lærende org, jobbe etter utviklingsarbeid, men det hjelper ikke når du ikke får hodet over vannet- du gisper etter luft og ikke får det. Det er noe av hverdagen slik vi opplever den”.

Dette er opplevelsen fra skoleleder A. Hvordan få tid til alt det en skal.

Videre tar skoleleder A for seg handlingsplanen som skolen skulle utarbeide.

”Og det er faktisk det vi kommer til å ta inn i handlingsplanen. Vi kommer til å redusere en del av oppgavene. Dette kan vi klare, ikke dette. Jeg tror at ambisjonen i kommunestyre er altfor høye. Vi kommer ikke til å lykkes hvis vi skal gjøre alt det”.

Skoleleder B har sett på tid på denne måten:

”En utfordring slik jeg ser det er tempoet i utviklingsarbeidet ved skolen, og det er nok tøft, og jeg har nok ikke gjort det lettere. Jeg ser nok det at vi har vært ambisiøse her og der også, og at det er en del som kjenner seg slitne. Det merker jeg. Det er grenser for hvor mye en skal kunne klare å ta inn og sette ut i livet”.

Skoleleder har vært veldig ambisiøs på utviklingsarbeidet. Han har bundet veldig mye tid som lærerne skal bruke på å drive dette arbeidet. Han er observant på at folk er slitne.

Hva gjør disse skolelederne når de ser at dette røyner på personalet. Hvordan driver de da arbeidet videre?

Skoleleder A forteller:

”Jeg vet så mye om den enkelte ansatte her om deres liv om deres ektefelle, familieforhold. Det har jeg lært gjennom et langt liv. Det er en del av meg, en del av HMS opplegget. Du må kjenne personalet ditt. Og jeg kjenner virkelig personalet mitt. Det som jeg ikke har vært flink nok til i forhold til som vi nå lærer av RIV, det er å stille krav

Er hele tiden denne vekslingen mellom relasjonsledelse, kjenne folk, møte de og så systematikk og stille krav, kvalitetssikring og kvalitetsstyring som vi nå blir bedt om å jobbe med”.

Skoleleder A er veldig bevisst sitt forhold til personalet. Den relasjonelle biten er viktig for skoleleder. Han har en tro på at relasjonell ledelse er viktig for at en skal få til dette i personalet.

Skoleleder B

”Ja, jeg er nok primus motor, men jeg kjenner at jeg har kollegiet som også ønsker. Jeg er nok primus motor i forhold til verdi og visjon, og holder det varmt og tenker at dette går ikke av seg selv. Kjenner på det på sett og vis at det er helt naturlig. Jeg vil ikke kunne forvente, tenker jeg at man klarer å gjøre det på grunn av seg selv. Vi klarer det kanskje om et år eller to”.

Videre sier han:

”Igjen det som vi startet med inngangen til dette her- vår bevisste holdninger som ledere, vil vi ha noe ut av det, da krever det masse av oss”.

Her er det to ulike ledere som driver utviklingsarbeidet. Tid er stadig utfordring. Troen på prosjektet er stor hos både skoleleder A og B. De ser helt klart nytten av at det kommer inn personer utenfra, tar SWOT analyse og forteller hva som bør rettes opp i. Allikevel er det lederne som må ta tak i dette og føre det videre. Tid og relasjon er noe som er sentralt her. For å lede personalet må du ha kjennskap til dem. Du må kjenne dem for å kunne få ut den kunnskapen som organisasjon har behov av. Spurkeland (2005) hevder at veien å gå er å kjenne folk, lede dem ved og å vise interesse for dem. Ledelse for ham er å gjøre andre gode, skape målsatte resultater. Dette innebærer at en må være menneskeorientert. Lederen må opparbeide tillit og respekt for å kunne få utvikle organisasjonen slik en har som målsetting. Relasjonell ledelse er ikke opptatt av karismatisk ledelsen, men involvering og deltagelse. Det må være en demokratisk involvering og eierskap. Skoleledelsen står i spissen for ulike samhandlingsarenaer der målene er satt. Dette skal til slutt ende opp i læringsutbytte for elevene. Møller (2011) hevder at ledelse er en spesifikk relasjon der en er med og påvirker hverandre. Relasjonen er med på utøvelse av makt og kontroll. Dette innenfor de gjeldene

rammer som organisasjonen har. Forankringen for makt og autoritet gjør det slik at ledelse kan være interaktiv eller relasjonell. Det må være tillit og legitimitet i en organisasjon. Dette er noe som må forhandles i møte med kollegaer, overordnede og medarbeidere.

Møller (2007) hevder at forventningene til rektor har forandret seg. Tradisjonen har vært at rektor har arbeidet administrativt og som et akuttmottak. Fra sentralt hold blir det forventet at rektor skal gå inn som pedagogisk leder. Det jeg fikk med fra intervjuene er at skoleeier har de samme kravene. Rektor skal være pedagogisk leder. Ut fra intervjuene var både skoleleder A og B resultatorientert når det gjaldt det pedagogiske arbeidet. Skoleleder A fortalte at de hadde tatt i mot elever med utfordringer, der de satte inn tiltak og fikk gode resultater på grunn av det. Dette var et av områdene han hadde stor fokus på. Medarbeiderne hans var ikke alltid enig, men de fikk det til. Resultatene kom på bakgrunn av at leder hadde helt klare pedagogiske tanker på dette. Fokuset til skoleleder B var å få i gang den pedagogiske refleksjonen som var med å vise hva lærerne gjorde i klasserommet, og i deres egen møtetid. I alt det han gjorde var målet at hele personalet skulle bli mer bevisst på det pedagogiske arbeidet, og at resultatet skulle avspeiles i elevenes læringsresultater. For personalet kan dette være utfordrende. Rektor forventer at lærerne skal drive en god undervisning. Det er føringer som kommer ovenfra og som skal gjenspeiles i klasserommet. Rektor er den som skal etterse at dette skjer. Styringsdilemmaet og lojalitetsdilemmaet som Møller (2007) omtaler blir da en utfordring for rektor. Styring er knyttet opp mot kontroll og læring. Hvor mye skal rektor gå inn og styre? Er det best med høy eller lav grad av styring? Her må rektor kjenne sin personalgruppe. Det er rektors oppgave å stimulere og ta initiativ til en positiv læringskultur.

Hvor plasserer rektor sin lojalitet i dette? Møller (2007) mener at lojaliteten bør ligge hos elevene. Men som mellomleder så er det krav og forventninger til rektor som leder. Det forventes at den formelle styringen ovenfra er det rektor som gjennomfører. Dette er et område som krever balansekunst. En har en formell styring ovenfra og en uformell styring nedenfra. I dette skjæringspunktet skal rektor lede en skole i utvikling.

Brunstad (2009) sier at noen ganger står lederne på terskelen til et ukjent område, ny situasjon. En er da i en yttergrense av egen kapasitet og kompetanse. I en slik situasjon kan det hende at alt en har av erfaringer, regler og prosedyrer ikke hjelper. Styrken vil da være at en som leder har tillitsskapende relasjoner. En er avhengig av utveksling av informasjon som de ansatte har. Lederen er avhengig av øyner og ører til de ansatte.

Ut fra det jeg opplevde i intervjusituasjonen er det to forskjellige ledere. Skoleleder A er opptatt av den relasjonelle biten. Han kjenner hver enkelt av de ansatte. Kjenner til hele mennesket. Det skal være godt å arbeide ved hans skole når en møter utfordringer i livet. Allikevel hevder han at alle vet hvem som bestemmer på skolen. Han er bevisst på at det er en veksling mellom relasjonsledelse og krav. Dette har vært utfordrende. Skoleleder B har ikke det fokuset i intervjuet. Han er opptatt av at det er han som leder, som leder an utviklingsarbeidet på skolen. Skoleleder B vet at han har folk med seg på det de gjør, men han ser at det er tidkrevende og at han må være pådriver. Ut fra det jeg kan se etter å ha intervjuet de to informantene, er at det er viktig for dem å ha personalet med i utviklingsarbeidet. De har tro på det de driver med fordi de ser at organisasjonen har krav mot seg. Disse kravene kan de møte ved hjelp av verktøy som de har fått ved hjelp av RIV. Skoleleder har i lys av den formelle styringen ovenfra den makt og styring de trenger til å utvikle og implementere RIV. Det er skoleleder som er hovedansvarlig og står i skjæringspunktet i forhold til hvem de skal tilfredsstille, de overordnede eller personalet.

5.7 En lærende organisasjon

Skolelederne ble spurt om: I hvilken grad og på hvilke områder ser lederen på sin egen organisasjon som en lærende organisasjon?

Skoleleder A.

"...Vi er på mange måter en lærende organisasjon".

"() og jeg tror på det, men er ikke god nok. Og det går på det systematiske utviklingsarbeidet og den systematiske pedagogiske drøftingen".

Skoleleder A sier i intervjuet at tanken om å være en lærende organisasjon har de brukt en del tid på. De brukte en del tid på begrepet da de holdt på med visjonen. Skoleleder A mener at de på mange måter er en lærende organisasjon, men at de på noen hold ikke er der de skal være. Det systematiske utviklingsarbeidet føler skoleleder er vanskelig. Tid er noe som skoleleder stadig kommer tilbake til. De er øvingsskole og har studenter på skolen to ganger i året. De arbeider med å kvalitetssikre arbeidet av planer og utviklingsarbeid. Det skal tas avgjørelser

og konklusjoner fra leder. Skoleleder har fått mange gode tilbakemeldinger fra utenforstående om at det drives et godt arbeid ved skolen, men føler allikevel at det ikke er godt nok.

Skoleleder B tror ikke de er en lærende organisasjon, men at de er på vei til å bli det. De er blitt mer reflekterende. Refleksjonen er på et annet grunnlag enn den var tidligere.

Møteplassene er organisert slik at det fungerer fra samarbeid til teamarbeid. Han viser til Senge sine fem disipliner og mener at personalet er blitt mer reflekterte, men at de trenger mer tid til å komme i mål med de fem disiplinene. Utviklingen har gått fort, og de trenger mer tid til samhandling.

Ut fra det skoleleder B sier, så har de brukt tid på å se på seg selv som en lærende organisasjon. Det er opprettet ulike arenaer, som han mener er med på å utvikle organisasjonen til en lærende organisasjon. Allikevel vil han ikke hevde at de er en lærende organisasjon. De er på vei.

For meg virket det som om det å være en lærende organisasjon var noe som begge skolelederne hadde stor respekt for å si at de var. Min undring og spørsmål blir da om dette er et begrep som en leder forstår? Er det et begrep som vi bare bruker fordi det er et flott begrep, eller vet en ikke helt hva det inneholder – innebærer. Å være en lærende organisasjon for disse lederne var noe de var på veg mot, men som de ikke enda ikke følte de var i mål med. Hvor langt de er kommet på veg var nok begge lederne usikre på. Begge skolelederne har laget møteplasser for at skolen skal utvikle seg for å bli en lærende organisasjon. Refleksjonen var på plass. Relasjoner blir knyttet på ulike nivåer og det skjer en samhandling. Wadel (2002) hevder at hver organisasjon har ulik kultur for læring. Læringskulturen er en del av designet i organisasjonen. Organisasjonen gir det uformelle ”rom”. En lærende organisasjon kjennetegnes ved at læring er innebygget i det daglige livet.

Senge (1999) hevder at en lærende organisasjon er med og skaper sin egen fremtid. En skole må da være i konstant endring. Organisasjonen må da bruke tid på å drøfte, reflektere og legge til rette for ulike handlingsrom slik at organisasjonen utvikler seg. Organisasjonen må stadig være i utvikling. Det må hele tiden skje en forbedring. Det er ikke nok å tilpasse seg, selv om det også er nødvendig. Det må være rom for alle i organisasjonen til å stille spørsmål, på den måten får en kompetanse og refleksjon. Skandsen (2011) hevder at en lærende organisasjon fornyer sin praksis når det er nødvendig. Da har organisasjonen kommet så langt i å være en lærende organisasjon at den klarer å omskape sin egen drift. For å klare det så må

organisasjonen gå inn og kritisere sin egen drift. Videre sier han at en også må ta tak i innovasjonen. Blir ikke innovasjonen korrigeret og standardisert blir evnen til å fornye seg redusert. I innledningen skrev jeg om SWOT analysen. Dette er en måte å se på hvordan tilstanden er i organisasjonen. Den er et godt hjelpemiddel til å se med kritiske øyne hva som må forbedres. Ut fra det jeg kan se utvikler disse skolene seg til å være en lærende organisasjon.

6 Konklusjon

Målet i denne undersøkelsen har vært å se hvilke utfordringer ledere har ved å drive skoleutvikling. Problemstillingen min har vært: *”Hvilke utfordringer kan rektor møte i utvikling og ledelse av lærende organisasjoner”?*

En felles kvalitetssikring for hele kommunen betraktes som utvikling. Skoleleder skal være en kanal fra skoleeier slik at utviklingsarbeidet blir ført ut i organisasjonen. Forventningene er at organisasjonen skal være en lærende organisasjon. Når da skoleeier får inn et firma som skal bistå i rådgivningen av dette arbeidet kan det bli en del utfordringer. Å få noen inn som ser på skolen med ”nye øyne” kan være både utfordrende og utviklende.

Fra statlige myndigheter og skoleeier er det forventninger til skoleleder om å være en lærende organisasjon. Rektor skal være drivkraften for alt som skjer. Samtidig skal rektor utvikle skolen i samarbeid med lærere og foreldre. Rektor er i skjæringspunktet for å gjennomføre utviklingsarbeid fra de som er over og de som er under. Ut fra informantene var det utfordringer i henhold til å håndtere motstanden som kom med bakgrunn i utviklingsarbeidet. Erfaringene deres var at lærerne kunne være en part der en møtte motstand, men at de også hadde lærere som ønsker utvikling. Dette var to ulike skoler, som hadde ulik grad av motstand. Begge skolene ønsket å være gode skoler som ønsket å oppnå gode resultater, men synet på å komme dit var ikke det samme. Skandsen (2010) hevder at implementeringsfasen er det mest kritiske nivået for endring. Skal en gjøre endringer i organisasjonen må alle vite hva som skjer, når det skjer og hvordan det kommer til å skje. Er det gjort et grundig nok forarbeid er det lettere å drive skoleutvikling.

Et av områdene som informantene var opptatt av var å kvalitetssikre arbeidet sitt. I Fløgstad (2009) sin pyramide er trinn fem den som omtaler kvalitetssikring. Kvalitetssikringen går ut på å systematisere arbeid som sikrer alle ledd i organisasjonen. Fra at lovverket blir fulgt, og ned til rutiner. Begge informantene opplevde at det var mange planer og dokumenter som måtte skriftliggjøres. Den ene skolelederen hadde vært i en del år på sin skole og hadde mye av dette i ”hodet”. Den andre skolelederen hadde ikke vært på sin skole så lenge, og hadde fort sett at arbeidet ved skolen måtte kvalitetssikres. Dette arbeidet følte de var tidkrevende. Tid var også en utfordring som de begge opplevde. De opplevde at oppgavene var mange, og

de så helt tydelig at det var de som måtte være pådrivere og legge til rette for utviklingsarbeidet.

Spurkeland (2009) hevder at det er viktig å ha en relasjonell lederrolle. Ledelse kan sees på som en spesifikk relasjon der en er med og påvirker hverandre. Fra sentralt hold blir det lagt vekt at det skal være en tydelig og kraftfull leder i skolen. Informantene var bevisst på at det var de som var ledere ved skolen. De vekslet mellom relasjonsledelse, og å drive utviklingsarbeid. Møller (2007) hevder at dette er en ”øvelse i motsigelser”. Den ene informanten synes det var vanskelig å ta avgjørelser. Han reflekterte over hvor lang tid skulle en arbeide med prosesser, og så si at nå var prosessen ferdig. Begge informantene beskrev styringsdilemmaet som en utfordring. Skal en ha høy, eller lav form for styring? Blir det da en positiv læringskultur, eller stenger man læring ute. På begge skolene var det lagt til rette for ulike læringsforhold. Dette så ut til å fungere godt. Wadel (2002) er opptatt av at der det er mellommenneskelige relasjoner der er det et læringsforhold. Kjennetegnet til en lærende organisasjon vil være ulike læringsforhold. Igjen var tid et tema her.

Samarbeidet med RIV har medført at skolen har måtte analysere seg selv. Det ble tatt SWOT analyse på hver skole. Skolene fikk da en analysere som fortalte hva som var bra og hva de måtte ta tak i. Skandsen (2011) hevder når det er nødvendig så klarer en lærende organisasjon å fornye sin praksis. Ut fra analysen ble det laget handlingsplaner som skulle hjelpe skolene til å komme i gang med utviklingsarbeidet på en strukturert måte.

I intervjuet ble informantene spurt om de så på deg selv som en lærende organisasjon. De trodde begge at de var på vei, men at de ikke var blitt det enda. Dette fikk meg til å reflekter over følgende: Er det å være en lærende organisasjon en prosess, eller er det et produkt. Jeg tror dette er en prosess. All læring er en prosess. Vi er lærende, og sjelden eller aldri utlært. Men det hvert enkelt individ lærer kan videreføres til andre, som kan lære videre på det en har lært. Slikt skjer det en utvikling i en sosial kontekst, basert på en relasjon som gjør at vi vil lære av hverandre. Er kjennetegnene på å være en lærende organisasjon at en har funnet en oppskriften på å utvikle seg? Vi kan vel oppsummere at ved hjelp av ”Ringer i vann” så har kommunen funnet en oppskrift som skal bidra til at skolene blir lærende organisasjoner. Når en er med og fornyer sin praksis da har organisasjonen kommet så langt i å være en lærende organisasjon at den klarer å gjøre noe med sin egen drift.

Register

Litteraturliste

[Følg instruksene ditt fakultet/institutt har for skriving av litteraturlister]

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1994). *Through transformational leadership*. London: Sage Publications

Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap- mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bono de, E. (2006). *Seks tenkehatter*. Oslo: Stiftelsen Flux

Fløgstad, T.R & Helle, G. (2010). *Helhetlig skoleutvikling. Læringsstrategier og utviklingsverktøy*. 2. opplag Oslo: Kommuneforlaget

Fløgstad, T.R & Helle, G. (2009). *Helhetlig skoleutvikling. Fra kenguruskolen til lærende organisasjon*. 2 opplag. Oslo: Kommuneforlaget

Hagreaves, A. (1996). *Lærararbeid og skolekulturer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Klev, R & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T.A., Hjordemaal, F., Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp i kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.

Martinsen, ØL. (2005). *Lederskap – spiller det noen rolle?* BI – forskningsrapport 5/2005.

Møller, J. (2007). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. 4. opplag. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

NOU 2002:10. *Førsteklasses fra førsteklasse*. Kunnskapsdepartementet

NOU 2003: 16. *I første rekke*. Kunnskapsdepartementet

Opplæringsloven av 1998

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (1 utgave 2001).

Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar – Teoriretisk og praktisk perspektiv*. Notat N-NR 15/2004 Avdeling for lærerutdanning og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Pensumtjenesten A/S.

Skandsen, T., Wærnes, J.I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Spurkeland, J. (2009) *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

St.meld.nr. 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.

Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek A/S

Vedlegg

Intervju guide