

***En lærende organisasjon- rektor som leder i en  
organisasjon i endring***

*En kvalitativ analyse av en utvalgt demonstrasjonsskole*

**Gro Hexeberg Dahl og Alf Hansen**



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1</b> OPPGAVENS RELEVANS .....	9
<b>1.2</b> OPPGAVENS PROBLEMSTILLING .....	12
<b>1.3</b> AVGRENSNINGER .....	13
<b>1.4</b> OPPGAVENS OPPBYGGING .....	14
<b>1.5</b> SOL PROSJEKTET .....	15
<b>1.6</b> DEMONSTRASJONSSKOLEORDNINGEN, VÅR SKOLE OG KOMMUNEN .....	16
1.6.1 <i>Vår skole – grunnlaget for utvelgelse</i> .....	17
1.6.2 <i>Knatten skole</i> .....	19
1.6.3 <i>Kommunenivå</i> .....	20
<b>2. TEORIDEL</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1</b> STYRING AV SKOLER OG FORVENTNINGER TIL UTVIKLING AV SKOLEN .....	23
2.1.1 <i>En lærende organisasjon – definisjoner</i> .....	27
<b>2.2</b> ORGANISASJONSTEORI .....	28
2.2.1 <i>Peter M. Senge</i> .....	30
2.2.2 <i>Nonaka og Takeuchi - kunnskapsutvikling i organisasjoner</i> .....	38
2.2.3 <i>Læring i organisasjoner</i> .....	56
2.2.4 <i>Oppsummering av kap 2.2 - lederutfordringer</i> .....	59
<b>2.3</b> LÆRINGSTEORI - ULIKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING .....	62
<b>2.4</b> LEDELSE AV EN LÆRENDE ORGANISASJON .....	66

---

2.5	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITLET .....	76
<b>3.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>78</b>
3.1	OM FORSKNINGSMETODE .....	78
3.2	KVALITATIV FORSKNING .....	79
3.3	VALG AV METODE I VÅRT ARBEID .....	79
3.3.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> .....	80
3.3.2	<i>Gruppeintervju</i> .....	81
3.4	VALG AV RESPONDENTER.....	84
3.4.1	<i>Valg av rektor som respondent</i> .....	84
3.4.2	<i>Valg av plangruppemedlemmer til gruppeintervju</i> .....	85
3.5	INTERVJUGUIDER .....	86
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	89
3.6.1	<i>Opptak</i> .....	93
3.7	TRANSKRIBERING.....	94
3.8	FORSKNINGSETISKE SYNSPUNKTER .....	94
3.9	RELIABILITET, VALIDITET OG SELVKRITIKK .....	95
<b>4.</b>	<b>ANALYSE OG TOLKNING.....</b>	<b>98</b>
4.1	UTVIKLING AV KATEGORIER .....	99
4.2	ANALYSE AV INTERVJUENE .....	106
4.2.1	<i>Skolen i samfunnet</i> .....	107
4.2.2	<i>Kunnskapsutvikling i en organisasjon</i> .....	116
4.2.3	<i>Ledelse</i> .....	130
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>135</b>
5.1	SKOLEN I SAMFUNNET .....	135

---

<b>5.2</b>	<b>KUNNSKAPSUTVIKLING I EN ORGANISASJON .....</b>	<b>137</b>
<b>5.3</b>	<b>LEDELSE.....</b>	<b>140</b>
<b>5.4</b>	<b>HVILKE GREP KAN DEN FORMELLE LEDEREN VED EN SKOLE TA I BRUK FOR Å UTVIKLE SKOLEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON? .....</b>	<b>141</b>
<b>5.5</b>	<b>FORSKNINGSPROESSEN .....</b>	<b>142</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>146</b>
	<b>FIGURLISTE.....</b>	<b>149</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>150</b>

## Forord

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er vår bakgrunn som skoleledere i Oslo og studenter ved Universitetet i Oslo. Studiene i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling har vært inspirerende og utviklende for oss. Vi har opplevd store endringer i jobbene våre i denne perioden, samtidig som vi har fått faglig påfyll. Det å stå i en hektisk og spennende hverdag, hvor forventningene til det arbeidet vi gjør som ledere er store, kan til tider oppleves mer krevende enn det som er ønskelig. Det store tempoet i hverdagen og skiftende politiske vinder er en krevende øvelse. Kravene til den kompetansen en skoleleder må ha i dag er formidable. Vi skal håndtere en rekke ulike interesser og stå til ansvar for ulike grupper. Vi har samarbeidet om utviklingen på våre egne skoler, samtidig som vi har kunnet fordype oss i teori og delta i et spennende studentmiljø på ILS. Vi tror kombinasjonen av yrkesutøvelsen og studiene har gitt viktige bidrag både til hvordan vi har utviklet oss som rektorer og til hvordan vi har tilegnet oss teori.

Vi vil takke Jorunn Møller som har vært sentral i utviklingen av masterprogrammet i Utdanningsledelse. Hun har vært en stor inspirator for oss. Videre vil vi takke vår veileder Marit Aas for tilbakemelding og tilpasset og motiverende veiledning. Til sist, men ikke minst vil vi, til tross for anonymiseringen, takke rektor og plangruppe på Knatten skole for at de med stor sjenerøsitet fortalte om sin skole og sitt arbeid. Vi fikk et stort og mangfoldig materiale å arbeide med, og innblikk i hverdagen på en skole som har gitt oss stor inspirasjon til vårt arbeid som rektorer.

Oslo, mai 2006

Gro Hexeberg Dahl

Alf Hansen

## 1. Innledning

Synet på styring og ledelse i skolen har endret seg de siste par tiårene (Skoleledelse i endring, 2004). Vi har gått fra regelstyring til målstyring. Konsekvensene av globaliseringen blir tydeligere og tydeligere. Samfunnsendringene skjer i et raskere og raskere tempo. Med denne oppgaven vil vi forsøke å kaste lys over de rammene en skoleleder forholder seg til i utviklingsarbeidet på egen skole. Vi retter søkelyset mot den formelle lederen.

I de senere årene har tilliten til skolen blitt svekket. Det har blitt rettet oppmerksomhet mot dårlige resultater for norske elever i internasjonale undersøkelser. PISA rapportene fra 2000 og 2003 viser at norske elever trives godt på skolen, men lærer lite. Når elevene vurderer sin egen trivsel, skårer norske elever svært høyt. Vi skårer dårligere enn andre land det er naturlig å sammenlike oss med når det gjelder grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, og mange er bekymret over utviklingen. Undersøkelser viser at også at norske elever ikke finner skolen relevant nok for deres framtidige liv og med det, innholdet i skolen ikke oppleves å være godt nok tilpasset den enkelte elev (Dale og Wærnes, 2003). Dette problematiseres i diskursen om skolen og er et viktig utgangspunkt for drøfting om innholdet i den norske skolen.

Mediene og politikere setter stadig skolen i et kritisk søkelys. Bondevik regjeringen hadde gjennom Kristin Clemet store ambisjoner for norsk skole. Vi har fått en rekke endringer og fra høsten 2006 skal det nye Kunnskapsløftet være initiert, med blant annet nye læreplaner. Clemet stod bak en liberalisering av privatskoleloven, innføringen av nasjonale prøver og innføring av en nasjonal skoleportal. Målet er kvalitetsheving av skolen. Har kompetanseberetningen et grunnlag? (2003) viser til at det er bred internasjonal enighet om at kompetanse er viktig for velferd og økonomisk utvikling. Kompetanse defineres da som

*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer.*

---

(Har kompetanseberetningen et grunnlag?, 2003:14)

Innføring av målstyring som styringsform i offentlig sektor har fått konsekvenser for skolen. Teoriene bak denne styringsformen finnes i tankesettet bak New Public Management. Stikkord i den nye styringsformen er sterkere vekt på effektivitet og resultater. Markedsorientering, konkurranse og brukervalg er sentrale elementer som skal bidra til kvalitetsheving (Skoleledelse i endring, 2004). Økt ansvar for skolelederen er en konsekvens av målstyringsideologien. Større frihet og ansvar, men samtidig trange økonomiske rammer og tett kommunal oppfølging på resultater, oppleves av mange som vanskelige motsetninger.

Endringene i norsk skole strekker seg lengre enn våre landegrenser. Globaliseringen og økt internasjonalisering setter premissene i større og større grad for de enkelte lands politikere. Utviklingen i norsk skole må ses i lys av den internasjonale utviklingen (Karlsen, 2002). OECD er en viktig aktør og ønsker gjennom den internasjonale undersøkelsen PISA å lage et grunnlag for kvalitetsvurdering av de respektive landenes utdanningssystemer. Hargreaves (1996) viser til dyptgripende globale endringer og en overgang til en postmoderne tidsalder. Hans poeng er at skolen ikke har fulgt opp denne utviklingen og at skolen fortsatt er en modernistisk institusjon. Han peker på at samfunnet har endret seg. Vi har gradvis tatt steget fra et modernistisk samfunn til et postmoderne samfunn. Det modernistiske samfunnet, som var preget av tro på naturvitenskap og industrialisering hvor arbeiderne har klart definerte oppgaver i et hierarkisk system, er tilbakelagt. Forutsigbarhet, avgrensede fagområder, sentralisering og masseproduksjon er noen typiske trekk ved moderniteten. Dette samfunnet krevde lojale og spesialiserte arbeidere som holdt seg til sitt yrke. Vi har imidlertid beveget oss inn i det postmoderne samfunn, som er preget av raske omskiftninger, varierte arbeidsoppgaver og stor fleksibilitet. Det stilles større krav egenskaper som kreativitet, omstillingsevne og samarbeidsevne hos arbeiderne. Hargreaves bruker metaforene *eggkartongen*, med atskilte rom om moderniteten, og *bevegelig mosaikk* om postmoderniteten. Han peker på at det er to sterke krefter som virker mot hverandre. På den ene siden en stadig mer

postindustriell verden, kjennetegnet av et stadig høyere endringstempo. Mot dette står et modernistisk skolesystem med ugjennomtrengelige og lite fleksible strukturer. Hargreaves hevder at skolen er en modernistisk organisasjon, og da spesielt videregående skole. Fagseksjoner med vanntette skott, klare skillelinjer mellom de ulike fagene og klar ansvarsfordeling er tegn på dette. Hargreaves hevder videre at skolen må tilpasse seg det postmoderne samfunnet og bli en postmoderne organisasjon.

Den generelle utviklingen i samfunnet vil ikke bli direkte analysert i denne oppgaven, men er allikevel er viktig bakteppe for leseren. Samfunnsendringene stiller krav til skolen om å være i endring, i takt med samfunnsutviklingen. Vårt perspektiv er rettet mot skolelederen og arbeidet på egen skole. I oppgaven vår rettes fokuset mot de grepene den formelle lederen ved en skole kan ta for at organisasjonen skal kontinuerlig være i utvikling. Vårt mål er å forklare og beskrive prosesser den formelle lederen leder for å skape en *lærende organisasjon*. Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) trekker opp forventningene til skolelederen:

*Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov.*

(Kultur for læring 2003-2004:23)

*All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten*

(ibid:27)

Forventningene som ligger til skolelederen er klare. Skolen skal utvikles mot å bli en lærende organisasjon. Skolelederen sitter i en nøkkelposisjon for å få realisert idealet.



---

## 1.1 Oppgavens relevans

Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) peker ut kursen for norsk skole. Behovet for å utvikle skolene som *lærende organisasjoner* understrekes. Spørsmålet blir da hvordan skolene skal utvikles for å bli en lærende organisasjon. Skolen er en organisasjon hvor læring er det sentrale målet med aktiviteten. Hargreaves (1996) hevder at denne læringen tradisjonelt har vært individfokusert og det har vært liten tradisjon for kollektiv læring. Kompetanseberetningen viser til Lillejord 2003, Roald 2000 og OECD 2001 når det pekes på paradokset at faglig og sosial læring er skolens kjerneoppgave, samtidig som at aktører i utdanningssystemet ikke har tatt på alvor organisasjonsutvikling i skolen og den kunnskapsutviklingen som skjer der. Videre hevdes det at skolen ikke har vært bevisst på at den er en organisasjon (Lærer elevene mer på lærende skoler?, 2005).

I forordet til UFDs *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (2005) viser Kristin Clemet til kompetanseberetningen når hun hevder at skolen i mindre grad enn andre organisasjoner er lærende organisasjoner. Lillejord (2003) viser til Karsten med flere.

*skolen er mer opptatt av undervisning enn læring, og at lærerne er fagsentrerte og plassert i arbeidssituasjoner som understøtter individualisme, selvforsvar og lignende forhold som ikke akkurat fremmer læring*

(Lillejord, 2003:35)

Det er et uttalt ønske om å utvikle norske skoler i en retning hvor skolene i større grad er omstillingsdyktige gjennom å ha en skolekultur hvor det å være i stadig utvikling er en naturlig og viktig del av personalets hverdag. I en lærende organisasjon løftes perspektivet opp mot kollektive læringsprosesser (Lillejord, 2003). Organisasjonsutvikling løftes fram i Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) som skolelederens ansvar. Hvordan legge til rette for kollektiv læring?

Kollektive læringsprosesser er viktig i en lærende organisasjon. Vi ser da umiddelbart en mulig motsetning i å gå fra individuell læring mot kollektiv læring i et personale, når vi samtidig har tatt steget inn i en postmoderne tidsalder. Kjennetegnet på det

postmoderne mennesket er at felleskulturen går oppløsning og at det individuelle settes i sentrum. Hvordan vil det postmoderne mennesket ivaretas når vi i større grad løfter oppmerksomheten mot kollektive læreprosesser? Er det en svakhet ved idealet bak den lærende organisasjon, det at et personale i større grad skal ha en ”felleskultur”. Hvordan vil en postmoderne lærer tilpasse seg et slikt system? Er det slik at vi allikevel, for å møte den postmoderne eleven, må rette oppmerksomheten mot kollektiv læring i skolens personale? Er det riktig å fremme kollektiv læring som metode i individualismens tidsalder?

Begrepet en lærende organisasjon hevdes også å være et for normativt begrep<sup>1</sup>. Det er lett å slutte seg til retorikken om en lærende skole. Hvem er imot å lære av andre? Men hva betyr det å legge til rette for kollektiv læring? Spørsmålene er mange og går vi inn i begreper om læring i organisasjonsteorien, ser vi at det ikke finnes en vei og en enkelt løsning.

*Er det utan vidare ukomplisert å snakke om ”lærande organisasjonar” knytt til det systemskiftet statlege styresmakter signaliserer for norsk skule? Og kva kunnskap har vi om å leie skular i retning av det vi omtalar som ”lærande organisasjonar”?*

(Roald, 2004a:12)

I følge Roald (2004a) sier Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) lite om teoretisk perspektiv bak begrepet en lærende organisasjon. Den er heller ikke klar på hvordan man skal legge til rette for organisasjonslæring i praksis. Roald trekker opp noen retninger innenfor teorifeltet om organisasjonslæring, men han presiserer at feltet er mangfoldig og også delvis uferdig. Roald hevder at utfordringen blir å legge konstruktivt meningsinnhold i begrepet ”lærende organisasjoner”.

Kompetanseberetningen viser til Chris Argyris og Donald Schön fra 1978, Peter Senge (1990), og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995) som teoretiske grunnlag for beretningen.

Vår ambisjon er å prøve å gå inn i teoriene som i dag blir framhevet som referanser i styringsdokumenter når begrepet "en lærende organisasjon" blir brukt. Vi ønsker derfor å ta utgangspunkt i begrepet "*En lærende organisasjon*" og bruke organisasjonsteori som et bakteppe for analysen vår. Vi vil i den sammenhengen også trekke fram sentrale perspektiver ved begrepet, sett med skolens øyne. Det blir naturlig for oss å gå dypere inn i begrepet læring. Hvilke læringsperspektiver er relevante? Hva betyr det å fremme kollektiv læring?

Et sentralt mål med denne oppgaven er å belyse hvilke grep den formelle lederen ved en skole kan ta for å lykkes med å utvikle organisasjonen. Vi har tatt utgangspunktet i en demonstrasjonsskole for å gi en analyse av de prosessene som har forgått der. Vårt spesifikke utgangspunkt er den formelle lederen. Vi har hatt som ønske å belyse hvordan den formelle lederen ved en skole påvirker og leder de endringsprosessene som har funnet sted. Begrepet ledelse drøfter vi i oppgavens teoridel. Hvilken ledelsesform fremmer kollektive læringsprosesser, slik de er beskrevet i vårt teorigrunnlag. Vi knytter våre funn opp mot oppgavens teoretiske rammeverk.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie av en demonstrasjonsskole. Vi har forsøkt å beskrive skolens utvikling fram mot myndighetenes anerkjennelse. Skolen har gjennom noen år blitt et fyrtårn i sin kommune. Vårt utgangspunkt har vært å avgrense oss til hva den formelle lederen har tatt av grep og hvilke prosesser som har vært satt i gang for å få til ønsket utvikling.

Oppgaven vår er knyttet opp mot et internasjonalt forskningsprosjekt, Sol prosjektet, og vi vil i dette første kapitlet beskrive forskningsprosjektet. Kvalitative studier i 9 ulike land skal gi beskrivelser av godt lederskap. Vi er ikke direkte knyttet mot prosjektet, men vi har fulgt de samme tankene om å presentere kvalitative studier av godt lederskap.

---

<sup>1</sup> Jorunn Møller i en forelesning på ILS våren 2005

## 1.2 Oppgavens problemstilling

I innledningen trakk vi opp rammene for den hverdagen en skoleleder har i arbeidet med å utvikle organisasjonen. Vi ønsker å presentere teoretiske perspektiv på begrepet en lærende organisasjon og lederens oppgave i å forme organisasjonen. Vi har valgt en kvalitativ studie av ledelse på en demonstrasjonsskole.

Vårt mål med oppgaven er å gi økt forståelse av den formelle lederens arbeid med å lede prosesser mot å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon. Det er et stort behov for å gi mer konkrete beskrivelser og analyser av begrepet, tilpasset til skolen som organisasjon.

Vår problemstilling: **Hvilke grep kan den formelle lederen ved en skole ta i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon?**

Begrepet ”grep”, velger vi å koble til uttrykket handlingsrasjonalitet. For å klargjøre tydeligere hva vi legger i dette begrepet velger vi å støtte oss på det Erling Lars Dale legger i begrepet handlingsrasjonalitet. Dale (1999) viser til Dewey når han skiller mellom handlinger som fornuftig aktivitet og handlinger ut fra spontane tilbøyeligheter og impulser. Det siste er ikke en rasjonell handling. Dale vurderer, i tråd med Dewey, en handling som rasjonell ut fra et samspill mellom tre kriterier. De er:

1. Evnen til å fastsette mål.
2. Evnene til forfølge målene i undervisningen<sup>2</sup>, ved å bedømme klokt, velge ut og samordne midlene til å nå målet.
3. Evnen til å virkeliggjøre de målene en har satt seg.

(Dale, 1999:220)

---

<sup>2</sup> Erling Lars Dale bruker i sin tekst undervisning. Vi velger å generalisere til ledelse av organisasjonen.

---

I vår problemstilling velger vi å tolke begrepet ”grep” som en direkte handling, hvor de tre kriteriene over klargjør hva vi legger i begrepet.

Vi har for å svare på problemstillingen tatt utgangspunkt i teoretikere som er sentrale i diskursen om den lærende organisasjon, Senge, og Nonaka og Takeuchi. Vi har forsøkt å trekke ut noen sentrale elementer fra teoriene og drøfte dette mot skolen som organisasjon. Vi har i studiet av deres teoriutvikling, sett det som nødvendig å utdype teorien med å trekke fram ulike perspektiver på læring. Vi har spesielt valgt å belyse problemstillingen ved hjelp av Erling Lars Dale og hans 3 kompetansenivåer, relatert til skolen som organisasjon. Læringsbegrepet velger vi å drøfte fordi vi ser det som nødvendig for å beskrive de prosessene som kan bidra til å utvikle skolen som organisasjon.

Vi retter søkelyset mot den formelle lederen i denne oppgaven. I utviklingen mot en lærende organisasjon vil ledelse være helt avgjørende. Vi har valgt å se nærmere på hvordan den formelle lederen forteller om grep i arbeidet fram mot demonstrasjonsskolestatusen. Vårt mål har vært å beskrive lederens grep i utviklingen frem mot demonstrasjonsskolestatusen og vurdere dem opp mot organisasjonsteori og ledelsesteori.

### 1.3 Avgrensninger

I Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) settes det ofte likhetstegn mellom skoleutvikling og en lærende organisasjon. Vi drøfter ikke begrepet skoleutvikling i denne oppgaven.

Vi ser imidlertid et skille i innholdet ved at skoleutvikling er videre begrep i den forstand at den kan omhandle alt innenfor skolens virksomhet, fra skolebygg til skole – hjem samarbeid osv. Skoleutvikling kan handle om isolerte prosjekter som har et klart sluttmaal. I definisjonene av *Den lærende organisasjonen* har vi valgt å legge vekt på en mer dynamisk forståelse av en organisasjon. Det er snakk om å utvikle organisasjonen mot å være i kontinuerlig endring. Det er altså ikke i utgangspunktet å

ha et klart mål for et utviklingsarbeid som er hovedelementet, men det å kontinuerlig utvikle en organisasjon, slik at den har evnen til å omstille seg og endre kurs om nødvendig, sette seg nye mål ut fra erfaringer, omgivelsene og medlemmenes forventninger om framtiden.

I vår oppgave velger vi å avgrense oss til den formelle lederen av en skole, rektor. Samtidig er vi opptatt av kommunikativ og demokratisk ledelse. Det kommer fram av oppgaven at vi vektlegger kollektive samhandlingsprosesser. Ledelse utøves ikke i et vakuum, men i interaksjon med andre. På en skole vil det være flere enn rektor som er formell leder, og sammen kan vi si at de er en formell ledergruppe. I dette perspektivet blir delegering av ledelse et sentralt spørsmål. Når vi velger å avgrense til rektor, forklarer vi det i at rektor kan ha handlingsrom til å organisere både formelle og uformelle lederfunksjoner under rektornivå.

Målet med denne oppgaven er ikke å finne ut om vår valgte skole er en lærende organisasjon. Vi ønsker å gå dypere i begrepet i teoridelen. Målet er å beskrive og forstå lederens arbeide med utviklingen av organisasjonen. Vi ønsker å finne ut om de grepene skolelederen tar er forenlig med ideene, slik vi ser det, bak den lærende organisasjonen.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I innledningen har vi oppsummert forventningene til norske skoler om at de skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Vi har forsøkt å trekke opp noen sentrale sider ved den rådende diskursen og på den måten å få fram hvorfor vi har valgt vår problemstilling som et utgangspunktet for masteroppgaven. I denne delen presenterer vi også den demonstrasjonsskolen vi har undersøkt. Kapittel 2 er oppgavens teoridel. Her vil vi gå litt nærmere inn på utviklingen mot de styringssignalene som ligger i Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004). Vi har valgt Senge og Nonaka og Takeuchis teorier som våre bidragsytere fra organisasjonsteorien. Vi har rettet spesiell oppmerksomhet på noen sider ved teoriene som vi vurderer som avgjørende

for å få fram forhold som det legges spesiell vekt på når vi vurderer skolen som organisasjon. Vi har valgt å bruke Erling Lars Dales teori om læring i organisasjoner i tillegg til Senge og Nonaka og Takeuchi. Vi har sett behovet for å skissere noen hovedtrekk knyttet til diskusjonen om læringsbegrepet. Det kommer fram av teoridelen vår at vi har valgt et kommunikativt perspektiv på ledelse og bygger på Erik Oddvar Eriksen som bidragsyter. Dette perspektivet blir satt i sammenheng med valg av organisasjonsteori. Kapittel 3 er oppgavens metodedel. Her gjør vi rede for valg av metode og forskningsdesign. Vi ønsker å gi en oversikt over arbeidsprosessen og hvordan vi har valgt å belyse problemstillingen. Kapittel 4 er oppgavens analysedel. Her presenterer vi empirien vi har innhentet fra skolen. Kapitlets hoveddel er presentasjon av materialet og en drøfting av de funn som er gjort. Vi sammenholder funnene vi har gjort, mot våre teoretiske perspektiver. I kapittel 5 har vi våre konklusjoner.

## **1.5 SOL prosjektet**

SOL står for skole og ledelse. Målet er å undersøke lederpraksis på vellykkede skoler og å bidra med kunnskap og forståelse av vår tids ledelse i skoler. Prosjektet inkluderer 8 ulike land; England (UK), Canada, USA, Australia, Hong Kong, Danmark, Sverige og Norge. Dette er en kvalitativ studie og sentralt i den norske delen av undersøkelsen er case studier av skoler som oppfattes av myndighetene som vellykkede. Tanken er å beskrive ulike ledelsesprofiler i Norge og senere sammenlikne med andre land. De overordnede problemstillinger og mål i SOL - prosjektet er å bidra til utvikling av kunnskap om godt lederskap i skolen gjennom å studere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse.

Denne oppgaven er ikke direkte knyttet opp mot Sol prosjektet. Den følger imidlertid noe av den samme strukturen som den norske delen av prosjektet, gjennom å være en kvalitativ studie av en utvalgt skole, anerkjent av norske myndigheter. Det er lederpraksisen som er prosjektet og vår oppgaves hovedtema.

## 1.6 Demonstrasjonsskoleordningen, vår skole og kommunen

Utdannings- og forskningsdepartementet innførte i 2002 ordningen med demonstrasjonsskoler. Målet har vært å synliggjøre og motivere for kvalitetsutvikling i norsk grunnopplæring gjennom erfaringsspredning og demonstrasjon av gode eksempler. Ordningen er tenkt for å fremheve de skolene som har oppnådd gode resultater på ulike områder. Skolene som velges ut skal framstå som fyrtårn for andre skoler. Skolene må ha utviklet seg over tid gjennom systematisk arbeid for å øke elevenes læringsutbytte og for å bedre læringsmiljøet. Skolenes organisatoriske og metodiske løsninger skal være begrunnet ut fra pedagogiske mål og strategier, samt vise fleksibel og målrettet bruk av skolens samlede ressurser (Demonstrasjonsskoler, 2005).

Det er klart at det er erfaringsspredning som er målet. Skolene som velges ut skal være rollemodeller for den videre utviklingen av norsk skole.

Demonstrasjonsoppdraget består i å sørge for erfaringsspredning til andre om lokalt utviklingsarbeid, gjennom å vise fram strategier, prosesser, systematikk, metodisk arbeid o.a. som har ført til bedring av læringsmiljø og gitt økt læringsutbytte for elever og lærlinger (Demonstrasjonsskoler, 2005).

Det er følgende kriterier som ligger til grunn for utvelgelsen av skoler:

*Pedagogisk kreativitet og nytenkning*

*Systematisk oppfølging av læringsutbytte*

*Systematisk arbeid for et trygt skolemiljø*

*God og tydelig skoleledelse*

(Demonstrasjonsskoler, 2005)

Skolene må dokumentere resultater i forhold til alle kriteriene, men det er tilstrekkelig å få betegnelsen fremragende innenfor ett av områdene. For perioden 2005-2007 skal 10 nye skoler velges ut.



---

### 1.6.1 Vår skole – grunnlaget for utvelgelse

Vi har gitt vår utvalgte skole navnet Knatten. I presentasjonen av skolen beskrives det at skolen arbeider systematisk og innovativt med pedagogisk utviklingsarbeid, og har gjennom flere år arbeidet med integrering av IKT, som er tatt i bruk på en oppfinnsom og allsidig måte, både i fag, administrative funksjoner, utadrettet informasjon og i kommunikasjon med hjemmet (foreldre er brukere av skolens læringsplattform First Class). Presentasjonen av egen skole er pedagogisk gjennomtenkt og innsiktsfull. Det er gjennomført kontinuerlig intern kompetanseutvikling innen IKT. Skolen trekker elevene aktivt med i egen læreprosess, bl.a. ved hyppige elevsamtaler og deltakelse i individuelt målsettingsarbeid, fast tid for lekselesing med kontaktlærer. Fag- og arbeidsmetodikken er differensiert og pedagogisk velbegrunnet, bl.a. gjennom systematisk satsing på lese- og skriveopplæring, fleksibel aldersblanding, bruk av digitale mapper og elevbedrift på 6. trinn. Ulike fag- og ferdighetstester viser gode resultater (Demonstrasjonsskoler, 2005).

I søknaden fra Knatten skole har vi trukket ut noen sentrale områder skolen har ønsket å legge vekt på:

Pedagogisk kreativitet og nytenking: Det er gjort forsøk med alternativ arbeidsavtale for lærerne. Den brukes til ulike læringsrettede tiltak ovenfor elevene.

Aktivitetstimer, lekselesing og elevsamtaler er sentrale elementer i bruk av tiden.

Bruk av ulike læringsarenaer viser seg å være satset på gjennom flere tiltak:

aktivitetstimer, elevbedrift og læringsaktiviteter organisert fleksibelt som f.eks. lese- og skrivekurs. Satsing på IKT. Her er det påfallende hvordan hele skolemiljøet har blitt trukket inn. Foreldregruppen og elevene har tatt i bruk en læringsplattform og det har vært satset på hjemmesiden. Det har vært satt i gang ulike kurs for lærerne. De har organisert kvelder, men også gjennom ukentlige småkurs av kort varighet, f.eks. morgenmøter. Skolen har hatt samarbeidsavtaler med en rekke andre skoler gjennom Comenius – prosjektet. Dette er skoler fra Danmark, Skottland og Frankrike.

Systematisk oppfølging av læringsutbytte: Strukturert oppfølging av elevenes faglige resultater gjennom kartlegginger. Bruk av jevnlig elevsamtaler skal sikre at elevene er deltakere i egen læringsprosess.

Systematisk arbeid for et trygt skolemiljø: Skolen har satset på tiltaksplaner og tett oppfølging av elevene. Vi synes det kan være interessant å trekke fram at skolen har 2 sosiallærere, noe som ikke er vanlig praksis på skoler med så få elever.

Elevsamtalene er også sentrale i denne sammenheng. Ulike prosjekter for å fremme et godt elevmiljø er satt i gang.

God og tydelig ledelse: Det kommer fram av søknaden at det er satset på å legge til rette for personalet med IKT. Egne datamaskiner og trådløst nettverk skal gjøre det hensiktsmessig å bruke IKT verktøyet i læringsarbeidet. Lederevaluering; virksomhetslederen har blitt evaluert grundig gjennom et kommunalt initiert program. Det er etablert et arbeidsutvalg for å drive utviklingsarbeidet innen IKT framover. Det er lagt vekt på årlige utviklingssamtaler med de ansatte. I tillegg legges det vekt på teamsamtaler hvor leder er til stede for å drøfte utviklingsspørsmål. *Møtene gir opplevd utviklingsmulighet, medvirkning og endringsvilje.* (Fra nettet: Skolens søknad om demonstrasjonsskolestatus). De har bundet samarbeidstid på teamene. Medbestemmelsesmøter, representert ved virksomhetsleder og tillitsvalgte blir holdt ukentlig. Møtene i plangruppa holdes ukentlig. Personalmøter a 15 minutter 3 ganger på uke, i tillegg et møte a 30 minutter.

Avslutningsvis holder skolen fram følgende punkter som skolens styrker i søknaden:

- IKT- FirstClass og digitale læringsressurser
- Systematisk leseopplæring – Ressursskole (Gi rom for lesing)
- Tilpasset opplæring - Alternativ arbeidsordning med vekt på elevsamtaler

### 1.6.2 Knatten skole

Skolen har mellom 300 - 400 elever, og er en barneskole med elever fra 1.-7. klasse. Det er 26 ansatte ved skolen, 23 av de ansatte er pedagoger<sup>3</sup>. Ledelsen består av rektor og undervisningsinspektør<sup>4</sup>. Lærerne er organisert i storsteam med denne inndelingen<sup>5</sup>.

- Team 1: 1. og 2. klasselærerne
- Team 2: 3. og 4. klasselærerne
- Team 3: 5., 6. og 7. klasselærerne

(Kilde: skolens nettsted)

Storsteamene har fast samarbeidstid hver uke.

Skolens nettsted oppgir følgende punkter under overskriften medbestemmelse og samarbeid:

- Hvert storsteam har en teamleder, som sammen med rektor og undervisningsinspektør danner skolens plangruppe.
- Det er faste møter med de tillitsvalgte.
- Vi ønsker nært samarbeid med foreldrene, både gjennom de lovfestede organer SU/FAU og i det daglige skolearbeidet.
- Vi tror god informasjon er grunnlaget for trygghet og engasjement.

---

<sup>3</sup> Vi har ikke tatt med SFO ansatte i dette regnestykket. I tillegg til rektor har skolen 2 assistenter. Kilde: skolens nettsted.

<sup>4</sup> Når vi gjennomførte intervjuene, var ledelsen bestående av rektor og undervisningsinspektør. Inspektøren hadde også lederansvar inn mot SFO. I dag vet vi at skolen har omstrukturert ledelsen, og den består av rektor og 2 avdelingsledere. Omstruktureringen hadde vært interessant å følge opp i forhold til tematikken i denne oppgaven og spesielt i omhandlingen av mellomlederens funksjon. Temaet berøres i drøftingsdelen, men vi har ikke hatt kontakt med skolen etter overgangen til ny ledermodell.

- Ukentlige skriv fra klassestyrer orienterer foreldrene om skolehverdagen og inviterer til brukervedvirkning.
- Vi håper at våre elever får lærdom og holdninger som rustet dem for det samfunnet som venter dem.

Knatten skole presenterer seg som en skole hvor kunnskapsdeling er et stikkord som kjennetegner skolen. De har lang erfaring i å dele ideer med hverandre internt og i den senere tid også som eksterne forelesere og som demonstrasjonsskole. Med innføringen av Skolestua ønsker de å åpne døra enda mer på gløtt og publisere pedagogiske opplegg. De har også utviklet pedagogiske opplegg til bruk i undervisningen på nett.<sup>6</sup>

### 1.6.3 Kommunenenivå

Kommunen er en tonivåkommune og styres av en rådmann og fire kommunaldirektører. Kommunen er i norsk sammenheng er stor kommune. Kommunene er organisert med et bystyre og et formannskap. Ulike fagkomiteer har ansvaret innenfor sine respektive fagområder. Det er 13 barneskoler i kommunen. Balansert målstyring er det styringsverktøyet som er valgt fra politisk hold. Skolene forholder seg til et felles målkart for alle skolene i kommunen.

I hvilken grad målene blir nådd blir målt gjennom brukerundersøkelser.

At læring skjer måles gjennom læringsmiljø og læringsutbytte. Metoden for å måle læringsmiljø er brukerundersøkelser. Her dreier det seg om to forskjellige undersøkelser.

---

<sup>5</sup> Skolen har i etterkant av våre intervjuer omstrukturert organiseringen av storsteamene. I dag har de 2 storsteam. Avdelingslederne, som også er kontaktlærere, leder hvert sitt storsteam. Kilde er skolens nettsted.

<sup>6</sup> Opplysningene er hentet fra skolens hjemmeside, den kan ikke oppgis fordi vi vil sikre våre respondenters anonymitet.

- Elevene fyller ut den nasjonale undersøkelsen Elevinspektørene på 7. og 10. trinn.
- Deres foreldre fyller ut kommunens egenutviklede brukerundersøkelse.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Opplysningene kommer fra kommunens nettsider, de kan ikke oppgis for å sikre våre respondenters anonymitet

## 2. Teoridel

I innledningen trakk vi opp bakgrunnen for valg av oppgave og det bakteppet vi tolker å være skolelederens rammer for å drive utviklingsarbeid. Rektor er delegert arbeidsgiveransvaret på de fleste skolene i Norge. Gjennom dette har rektorene makt i kraft av sin stilling til å lede og organisere virksomheten. Makten utøves i henhold til gjeldende lover, forskrifter og avtaler. Rektorene har fått utstrakt frihet til å organisere egen virksomhet, samtidig er et målstyringssystem innført og det ligger klare forventninger til måloppnåelse. Oppdraget skolelederen har fått gjennom Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) er klar; skolene må i mye større grad være en organisasjon som lærer av egen praksis. Perspektivet er løftet fra elevenes læring til personalets læring. Organisasjonsutvikling er et begrep som gjentas og forventningene til en økt bevissthet på organisasjonslæring er uttrykt i den samme meldingen. Vi har, i tråd med disse forventningene, valgt å ha søkelyset mot organisasjonslæring og med det løfte perspektivet mot organisasjonens kollektive læringsprosesser.

Som vi viste til i innledningen, er skolen kritisert for å være individ- og fagsentrert, og i for stor grad opptatt av undervisning i motsetning til læring. Vi som arbeider på skolene har fått oppdraget å rette oppmerksomheten mot kollektive læringsprosesser. Hva betyr det for vår hverdag som skoleledere? Hvordan legge til rette for personalets kollektive læring? Dette er noen kjernesporsmål vi har ønsket å belyse i denne oppgaven. Kunnskapsdeling i personalet blir viktig å legge vekt på i dette perspektivet. Det skal skapes en "Kultur for læring" der en hele tiden er i utvikling mot en skole som er en "lærende organisasjon".

Ledelsen får en nøkkelposisjon når vi løfter perspektivet mot organisasjonsutvikling. Hvilke grep kan lederen ta for å møte utfordringene? I denne teoridelen har vi tatt for oss organisasjonsteori og noen perspektiver på ledelse. Synet på læring og ledelse henger sammen. Det kommer fram av teoridelen at vi har valgt å trekke fram et sosio – kulturelt læringsperspektiv, hvor kollektive samhandlingsprosesser er et nøkkelord.

Vi har valgt å knytte dette læringsperspektivet mot et relasjonelt og kommunikativt perspektiv på ledelse.

Kapitlet blir i hovedsak firedelt. I Figur 1 framstiller vi vår teorigjennomgang, som gir en oversikt fra kapittel 2.2.1 om Peter Senge, til kapittel 2.4, som presenterer Erik Oddvar Eriksens teori om kommunikativ ledelse.

<b>2.2 Organisasjonsteori</b>	<b>Innhold</b>
<b>2.2.1 Senge</b> <b>En lærende organisasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Systemtenking</li> <li>✓ Felles visjoner</li> <li>✓ Framtidsrettet</li> <li>✓ Skolens plass i samfunnet</li> </ul>
<b>2.2.2 Nonaka og Takeuchi</b> <b>Kunnskapsutvikling i organisasjoner</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Taus og eksplisitt kunnskap</li> <li>✓ Vilkårene for læringsprosessen</li> <li>✓ Kunnskapsutviklingsspiralen</li> <li>✓ Mellomledernivået i en organisasjon</li> </ul>
<b>2.2.3 Erling Lars Dale</b> <b>Læring i organisasjoner</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lærerprofesjonalitet</li> <li>✓ 3 kompetansenivåer</li> <li>✓ Teori i møte med praksis</li> <li>✓ Organisasjonsdidaktikk</li> </ul>
<b>2.3 Læringsteori</b>	<b>Innhold</b>
<b>Ulike perspektiver på læring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Behaviorisme</li> <li>✓ Kognitivism</li> <li>✓ Sosio – kulturell læringsteori</li> </ul>
<b>2.4 Ledelse</b>	<b>Innhold</b>
<b>Erik Oddvar Eriksen</b> <b>Kommunikativ ledelse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demokratisk ledelse</li> <li>✓ Strategisk ledelse</li> </ul>

*Figur 1 Skjematisk oversikt over innholdet i teorikapitlet*

## 2.1 Styring av skoler og forventninger til utvikling av skolen

Skoleledere i Norge blir i dag utsatt for det mange vil hevde er et vanskelig, og kanskje umulig krysspress. På den ene siden skal de forholde seg til innføring av balansert målstyring som styringsideologi i kommunene, og samtidig utvikle skolene etter idealene bak begrepet en lærende organisasjon. Vi syns denne mulige motsetningen er viktig å trekke fram. Er det slik at det er mulig å styre etter prinsippene bak balansert målstyring, og samtidig bygge opp en organisasjon hvor

medlemmene gjennom refleksjon over egen praksis utvikler organisasjonene videre? I det følgende skisserer vi kort om New Public Management<sup>8</sup> og tankegodset bak ideologien. Vi kommer tilbake til denne styringslogikken i drøftingen av Erik Oddvar Eriksens teori om kommunikativ ledelse.

NPM<sup>9</sup> og balansert målstyring<sup>10</sup> har inntatt mange norske kommuner de siste årene. Rektorer over hele landet har fått utvidede fullmakter og selvstyrte skoler har blitt et honnørord for kommunepolitikere. Den økede friheten blir kombinert med økte forventninger til resultater og dokumentasjon på måloppnåelse. Økonomiske og administrative forhold følges opp gjennom jevnlig rapporteringer og tilstandsrapporter. Brukerundersøkelser skal fange opp tilfredsheten blant brukerne. Kvalitet i utdanningen er målet.

NPM vektlegger lederens kontroll og ansvar. De ulike virksomhetene skal forholde seg til klare mål og kvantitative suksesskriterier for å øke effektiviteten. Resultatkontroll og målbare prestasjoner skal gi grunnlag for å fordele ressurser på en hensiktsmessig måte og å stimulere den enkelte arbeidstaker til økt prestasjon gjennom blant annet individuell avlønning. Det er rimelig at skolelederen stiller seg spørsmålet om individuell avlønning fører til et uønsket konkurranseelement, eller om det stimulerer til ekstra innsats for kollektivet. Gir dette involvering av lærere i utviklingsprosesser og blir deres innspill tatt på alvor? Dette kan komme i konflikt med toppledelsens behov for kontroll og gjennomføring av gitte mål, satt av nivået over organisasjonen. Innføringen av konkurranseelementene skal bidra til å øke

---

<sup>8</sup> New Public Management; vi vil i denne oppgaven bruke forkortelsen NPM

<sup>9</sup> Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo (2001) viser til at New Public Management er en reformbølge som har preget de vestlige land i de siste 20 årene. Bakgrunnen er svikt i styring av offentlig sektor, kombinert med markedssvikt. Brukerfokus hvor konkurranse, effektivitet og fleksibilitet er nøkkelord. Ideologien er hentet fra det private næringsliv og kan hektes på en nyliberalistisk trend. Topplederes kontroll og ansvar er sterkt vektlagt. Innføring av nye styringsformer er gradvis blitt mer gjeldende i alle norske kommuner, og skoler over hele landet har i økende grad måtte forholde seg til endringene i hverdagen. Bakgrunnen for endringene er krise i offentlig sektor i 1970 årene.

<sup>10</sup> Balansert målstyring er en modell for styring og måling av egen virksomhet. Modellen understreker nødvendigheten av langsiktige visjoner, tydelige mål og systematisk måling av resultater. Som navnet antyder, bygger modellen på at mål for kommunens virksomhet settes ut fra ulike perspektiv, og at måling av kommunens prestasjoner og resultater må ta høyde for dette. (*Resultatledelse- Bruk av balansert målstyring og andre former for systematiske resultatmålinger i kommunal sektor* 2004:3)



---

standarden i organisasjonene. Kostnadseffektivitet er også et sentralt element i denne ideologien.

Vi finner det interessant for vår oppgave å få fram hvordan ideologien bak NPM innebærer en ovenfra og ned tenking. Lederens ansvar er å nå mål, fastsatt av et overordnet nivå. Økonomisk effektivitet er sentralt i denne ideologien og ressursbruk og mål på effektivitet er framtreddende. Flere kommuner tar i bruk ulike verktøy for å sikre at målene som blir satt, følges opp gjennom hele organisasjonen. Ulike rapporterings og målingssystemer blir tatt i bruk. Innføring av balansert målstyring er en form for revidert utgave av målstyringskonseptet. Tanken bak denne retningen er at det ikke bare er økonomisk effektivitet som er målestokken. Her er det snakk om en mer helhetlig tilnærming til styring av skolene. Flere sider ved virksomhetene skal trekkes inn i planleggingsarbeidet og de ulike ressursinnsatsområdene må ses på i sammenheng. Økt brukerfokus er et sentralt mål med balansert målstyring. Brukerundersøkelser og rapporteringer skal hele tiden oppdateres og være ”termometeret” på kvaliteten i utdanningen. I Oslo kommune har også Kommunerevisjonen fått i oppdrag å sjekke ut om målene satt av øverste kommunenivå kan finnes igjen i de ulike virksomhetsplanene ute på skolene. De har tatt for seg en av skolene og vurdert alle sider ved skolen. Rapporten som blir lagt fram offentlig, skal gi en vurdering av kvaliteten ved skolen (Kvalitet i skolen. Resultater, undervisning og ledelse ved Groruddalen skole, 2005) Her ser vi en parallell til det engelske skolesystemet og inspeksjonssystemet OFSTED<sup>11</sup>.

Lederen får en sentral oppgave i et system med balansert målstyring. Samtidig er det klart at verdisettingen bak *Den lærende organisasjon* kan komme i konflikt med denne styringsformen. I en rapport utarbeidet av SINTEF v Thomas Dahl på oppdrag fra Kommunenes sentralforbund, pekes det på motsetningene mellom en styringsform med bakgrunn i målstyringskonseptet og idealene bak den lærende organisasjonen.

---

<sup>11</sup> OFSTED er i Storbritannia et statlig kontrollorgan for skolesystemet. Skolene blir gjennom en grundig observasjon og inspeksjon, vurdert i forhold til kvalitetsstandarder.

Dahl (2004) trekker opp et skille mellom perspektivene på ledelse i New Public Management regimet og lederen i en lærende organisasjon. Lederen i et NPM regime har et ovenfra og ned perspektiv. Dette begrunner han med tenkingen som ligger i at lederen skal gripe inn i organisasjonen og sørge for fleksibilitet og effektivitet. Organisasjonen skal tilpasse seg. Lederens kommunikative ferdigheter vil ligge i å overtale og overbevise. Lederens generelle lederegenskaper vektlegges, lederens faglige innsikt er mindre vesentlig. Dahl viser til at lederen i en lærende skole ikke nødvendigvis må drive fram utviklingsprosessene, men må ta de nødvendige grep for at skolen skal utvikle sin praksis gjennom å bringe organisasjonen på et mer refleksivt nivå.

*Dette fordrer igjen at lederen har et språk som gjør at man kan samtale med de øvrige ansatte om praksis; det vil innebære, blant annet, å kunne diskutere pedagogikk og pedagogiske grep.*

(Dahl 2004:13)

Her trekker Dahl fram aspekter ved det å være leder i en lærende organisasjon som vi mener det er viktig å være oppmerksom på. I skolesammenheng betyr dette at lederen har et språk som gjør det mulig å kunne diskutere pedagogikk med bakgrunn i relevante erfaringer. Har lederen et språk som muliggjør en samtale med den som ledes? Relevante fagkunnskaper blir en forutsetning for å inngå i et faglig fellesskap. Med referanse til Erling Lars Dale kan vi si at profesjonalitet i utdanningssystemet krever at alle nivåene i utdanningssystemet har et språk å kommunisere i (Dale, 1999). Dette språket kommuniserer pedagogikk som fag. Dette blir berørt senere i oppgaven.

Ser en på ledelse som noe uavhengig av det feltet som skal ledes, kan dette være et problem. Et poeng her er at Opplæringslova (1998) nå åpner for å tilsette rektorer uten pedagogisk formalkompetanse, men med pedagogisk realkompetanse. Tanken bak dette er åpenbart å få tilført erfaringer fra andre deler av yrkeslivet og at denne inspirasjonen skal være med på å styrke skolen. Et sentralt spørsmål blir da om det faglige fellesskapet som ligger bak ideologien om den lærende organisasjonen, ikke

---

blir godt nok ivaretatt av den formelle ledelsen ved en skole. Et interessant spørsmål som vi også vurderer i analysedelen, er om det eksisterer en styringskonflikt mellom skolen og kommunen. New Public Management - lederen har et ”ovenfra - og - ned” - perspektiv, hvor ledelse dreier seg om å gå foran og være styrende. *Lederen i en lærende organisasjon, kan hevdes å ha et ”innenfra - og - ut” perspektiv.* Forskere som arbeider med teori om lærende organisasjoner, tror at kunnskap ikke bare utvikler seg gjennom individer, men først og fremst gjennom interaksjon og samhandling mellom individer (Lillejord, 2003). Med støtte i Dahl (2004) kan vi trekke fram et skille, ledelse i de virksomhetene som legger vekt på instrumentelle virkemidler og kontroll, og ledelse i lærende organisasjoner som legger vekt på kommunikasjon og refleksjon. Er det slik at lederen innenfor NPM regimet vil legge vekt på å overtale og overbevise de ansatte til å følge visjoner og fastsatte mål, eller er denne målstyringen forenlig med ideologien bak den lærende organisasjonen?

Det er også interessant å merke seg at markante aktører som OECD nå har gitt signaler om at ideologien bak NPM ikke sikkert er løsningen på skoleutviklingsproblemer. Jorunn Møller viser til OECDs sterke innflytelse på utdanningspolitikken. Bill Mulford, representant for OECD, reiser i følge Møller nå tvil om hvor effektiv New Public Management har vært som strategi for å utvikle skolen (Smedstad, 2005:14). Spørsmålet reises om avvikskontrollen har blitt det sentrale, og om en mer effektiv styring av utdanning kan være organisasjonslæring. Vekten kan kanskje forskyves fra styring til hvordan skolene kan ivareta egen læring.

### **2.1.1 En lærende organisasjon – definisjoner**

I vår problemstilling bruker vi begrepet en lærende organisasjon. Vi har gjort dette valget fordi det er sentralt i skolens styringsdokumenter. Vi har trukket fram noen definisjoner vi ser som sentrale:

Kompetanseberetningen definerer en lærende organisasjon på følgende måte:

*En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.*

(Lærer elevene mer på lærende skoler. 2005: 9)

Stortingsmelding 30 sier dette:

*Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.*

(Kultur for læring 2003-2004:26)

I tillegg velger vi å bruke Senges definisjon.

*organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together*

(Senge, 1990:3)

Et sentralt element i disse definisjonene er evnen til kontinuerlig kollektiv refleksjon over organisasjonens mål og beredskap for endring. Definisjonene vi har valgt har en fellesnevner i det poenget at organisasjonen har en evne til refleksjon over egen praksis, og hvor målet er å være i endringsberedskap. Evnen til kollektiv refleksjon over organisasjonens praksis vil bli et gjennomgangstema i oppgaven. Med støtte i de definisjonene vi har valgt, vil vi legge vekt på det framover rettede perspektivet.

## 2.2 Organisasjonsteori

Når vi bestemte oss for denne oppgaven, var det viktig for oss å ta utgangspunkt i teori som er ledende i den pågående diskursen om organisasjonslæring og utvikling av skolen. Peter Senge er den som er best kjent for begrepet en lærende organisasjon (Hustad, 1998). Derfor har vi valgt å bruke ham som en av primærkildene i vårt

---

arbeide. Han har fått gjennomslag for sin teori hvor organisasjonens evne til å kontinuerlig være i utvikling er et hovedelement. Vi har valgt å ta for oss Senges hovedperspektiver på organisasjonsutvikling. Det har vært viktig for oss å se på ulike bidragsytere til organisasjonsteorien. Vi har også valgt å trekke fram Nonaka og Takeuchis teori om kunnskapsutvikling i organisasjoner. Vår hovedbegrunnelse for å gjøre dette valget, er fordi vi har funnet interessante perspektiver i deres teoriutvikling som vi mener kan være relevante i utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

I arbeidet med denne oppgaven har vi valgt å bruke Erling Lars Dales teori om læring i organisasjoner som et tillegg til bidragene fra organisasjonsteorien. Oppgaven blir derfor sentrert rundt bidragene fra Senge, Nonaka og Takeuchi og Erling Lars Dale. En fellesnevner for bidragene er kunnskapsutvikling løftet opp på organisasjonsnivå.

Når vi har gjort disse valgene, har vi valgt bort andre teoretikere. I kompetanseberetningen (Har kompetanseberetningen et grunnlag 2003), vises det i tillegg til Senge og Nonaka<sup>12</sup>, til Argyris og Scön. Vi har i denne oppgaven valgt bort Argyris og Scöns teori om en krets og to krets læring. Denne teorien har, slik vi ser det, interessante perspektiver for læring i organisasjoner. Vi har imidlertid valgt å støtte oss på Hustad (1998) som trekker et skille mellom læring som er forventningsbasert og læring som er erfaringsbasert. Argyris og Scön tilhører, i følge Hustad, siste kategori. Vi har tatt vårt valg av Senge på bakgrunn av det framover rettede perspektivet.

Kompetanseberetningen hevdes å være et kunnskapsgrunnlag for politikkutforming. Det er interessant at nasjonale myndigheter bruker disse referansene i sine styringsdokumenter. Dette kan forstås på flere måter. Er dette et tegn på at myndighetene nå i større grad bruker forskning i sine utredninger for å sikre faglig kvalitet, eller er dette en måte å legitimere sin politikk? Vi kommer ikke til å følge

---

<sup>12</sup> I denne referansen nevnes ikke Takeuchi. Vi har i denne oppgaven brukt Nonaka og Takeuchis bok ” *The Knowledge Creating Company*” (1995) Vi har ikke brukt primærkilder hvor Nonaka alene er ansvarlig.

dette spørsmålet videre i denne oppgaven, men vi presenterer spørsmålet fordi vi begrunner valg av teori ut fra styringsdokumentene.

I arbeidet med oppgaven har vi vært opptatt av teorigrunnlaget som begrepet en lærende organisasjon bygger på. Et viktig poeng for våre teorivalg er synet på læring. Kunnskapsteori som bygger på individuelle læringsteorier er ikke tilstrekkelig som grunnlag når man skal snakke om kunnskapsutvikling i organisasjoner. Kunnskap utvikler seg ikke bare gjennom individer, men i interaksjon med andre. I neste del av teorikapitlet, kommer vi inn på læringsbegrepet. De ulike perspektivene på læring vil bli drøftet. Vi synes dette kan være hensiktsmessig for å forstå utviklingen innen feltet. Det kommer fram av oppgaven at vi har hovedfokus på samhandling i personalet.

Felles for teoriene vi har valgt er at de på ulikt vis knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale kontekster.

*De tre sentrale forfatterne<sup>13</sup> vektlegger de praksisnære læringen som foregår hver dag i små grupper og team. De hevder dette er avgjørende både for bedre prestasjoner, spredning av kunnskap i organisasjonen og innovasjon.*

(Har kompetanseberetningen et grunnlag 2003:15)

### **2.2.1 Peter M. Senge**

De raske samfunnsendringene vi skisserte innledningsvis i oppgaven, er et viktig grunnlag for vårt valg av Senge. Skolen skal være tradisjonsbærer, men samtidig møte samfunnets krav om å være rustet for framtiden. De raske samfunnsendringene stiller store krav til skolen som organisasjon. Elevene vi utdanner skal ha kompetanse til å mestre samfunnets krav om 50 år. Er skolen som organisasjon tilpasset dette perspektivet? Har vi god nok systemforståelse og ser vi i tilstrekkelig grad skolen som en del av det samfunnet vi er en del av? Skolen er som vi tidligere har vært inne

---

<sup>13</sup> Forfatterne viser her, i tillegg til Senge og Nonaka, til Argyris og Schön. Vi har imidlertid trukket inn Takeuchi og brukt Nonaka og Takeuchis bok "The Knowledge Creating Company"

---

på, blitt kritisert for ikke å være nok endringsdyktig (Hargreaves, 1996). Ut fra dette perspektivet ønsker vi å gå dypere inn i Senges teori. Det er perspektiver som er framtidsrettet vi har ønsket å finne. Hustad (1998) viser til teoriutviklingen innenfor organisasjonsteorien og et viktig veiskille med Peter Senges teoribidrag. Han viser til at Peter Senge tilfører organisasjonsteorien en ny dimensjon gjennom å utvikle en teori som retter perspektivet framover. Hustad gjør et poeng av at tidligere teoretikere ser på læring som en historieavhengig prosess gjennom at de er erfaringsbaserte. Senge ser læring i større grad som en forventningsbasert utviklingsprosess. Hustad fortsetter:

*Med det meiner eg at læring ikkje berre blir oppfatta som ein respons på eksterne stimuli, men like mykje ein kunnskapsbyggande prosess med utgangspunkt i individuelt skapte og kollektivt aksepterte mål. Det er intensjonalitet, vilje til å skape noko, som pregar læringsprosessen, ikkje reaksjon.*

(Hustad, 1998: 43)

Vi finner Hustads poeng interessant for vår oppgave. Det blir lagt vekt på å tenke framover, utvikle organisasjonen slik at deltakerne hele tiden er i en lærende prosess. Når vi leser i våre styringsdokumenter, som Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004), kommer det klart fram at det framover rettede perspektivet er et ønske for norsk skole. I tillegg skal bevisstheten rettes mot de kollektive læringsprosessene. Utgangspunktet er at skolen i liten grad har en kultur for læring. Ligger svaret i å utvikle skolen i retning av Senges tanker om organisasjonsutvikling? I det følgende presenterer vi Senges hovedtanker for å trekke ut noen elementer vi ser som relevante for skolen som organisasjon.

Den lærende organisasjonen er for Senge en organisasjon hvor kontinuerlig læring er viktig, individuelt og kollektivt. Hans bok ”*The fifth Discipline*” (Senge, 1990) har fått stor oppmerksomhet verden over. Han har utviklet fem disipliner som skal danne grunnlaget for den lærende organisasjonen. Vi har valgt å presentere de fem disiplinene.

Peter Senge har spesielt vektlagt nødvendigheten av systemtenking i organisasjoner gjennom deling av kompetanse og aktiv deltakelse fra hele personalet. Hans visjon er en skapende kollektiv læring basert på organisasjonen som utgangspunkt.

Han er klar på at organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som er bevisste på å utnytte potensialet som ligger i å mobilisere hele personalet i en virksomhet. De fem disiplinene er komponenter for å få til en lærende organisasjon:

- Systemtenking
- Personlig mestring
- Mentale modeller
- Å skape felles visjoner
- Gruppelæring

Det er systemtenking som er den femte disiplin. De fire andre disiplinene er grunnleggende for å få i gang en helhetlig lærende prosess i organisasjonen.

Systemtenking: De fem disiplinene utvikles parallelt og det er systemtenkingen som sammenfatter og knytter det hele sammen til en helhet. Uten systemtenking kan man ikke se hvordan disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Hver enkelt har en rolle i den store helheten, og alle har et ansvar for et helhetsperspektiv. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Det er systemtenkingen som viser hvordan komponentene påvirker helheten. I skolesammenheng kan det være interessant å følge dette perspektivet hos Senge videre. Er dette et område som må vies mer oppmerksomhet? Mangler denne forståelsen hos skoler som ikke evner å skape gode nok læringsvilkår for utvikling? Dersom skolen har en kultur for å gi rom for en privatpraktiserende lærer, vil det være hemmende for å tenke helhetlig? Mange skoleledere kan fortelle om lærere som driver sin egen praksis og som ikke har interesse eller ønsker å delta i den potensielle læringen som ligger i kollektive



---

samhandlingsprosesser. Vi oppfatter Senge slik at dette er et avgjørende område for å lykkes i organisasjonsutviklingen.

Personlig mestring: Å mestre noe betyr at en person har kunnskaper og kan utøve bestemte ferdigheter. Med personlig mestring menes noe mer enn kompetanse og ferdigheter, men noe som betyr at en hele tiden er på jakt etter forbedringsmuligheter i samspill med andre. Mennesker med en høy grad av personlig mestring vil regelmessig videreutvikle sin evne til å skape de resultatene i livet de virkelig søker å oppnå. Det vil si en kontinuerlig lærende tilstand. Hva motiverer den enkelte til å ønske utvikling? Hvordan legger virksomheten til rette for at medlemmene i en organisasjon sammen ønsker å skape resultater? I denne sammenhengen syns vi det er spesielt viktig å peke på medlemmenes autonomi. Er det lagt til rette i organisasjonen for at de ansatte kan definere mål og arbeide etter egne mål for virksomheten, eller vil den autonome læreren få problemer når det er kollektivets visjoner som skal arbeides etter? Dette spørsmålet følger vi opp senere i oppgaven.

Mentale modeller: For Senge er dette; etablerte kulturer, antagelser eller oppfatninger som organisasjonen har. De påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. En trenger ikke engang være klar over organisasjonens mentale modeller og hvordan de påvirker vår atferd. Ny innsikt blir ofte ikke tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan verden er. Derfor må disse mentale modellene fram i lyset, slik at de ikke blir hindringer. Kollektive samhandlingsprosesser er en forutsetning for å få fram de eksisterende tankemodellene. Økt innsikt kan gjennom kollektiv refleksjon føre til at nye mentale modeller blir konstruert. Konkrete eksempler fra skolehverdagen er mange, men ett eksempel kan være skolens oppfatning om 45 minutters undervisningsenheter. Det å fri seg fra en "mental modell" om at 45 minutter er lengden på en undervisningsenhet, vet vi av erfaring er vanskelig. Den rammen en undervisningsenhet på 45 minutter danner, kan hindre en skole i å se muligheter for nye organiseringsformer som allerede ligger der, som for eksempel kan være å

periodeorganisere et fag. Den formelle lederen kan få denne mentale modellen fram i lyset gjennom felles refleksjon sammen med de øvrige ansatte i organisasjonen.

Felles visjon: Det dreier seg om å utvikle en felles oppfatning av meningen med den kollektive innsatsen (Hustad, 1998) Den enkelte arbeidstakers verdsett danner bakteppet for å gå inn i en prosess hvor en aktivt deler sine personlige verdsett med andre. Et vesentlig poeng er at denne prosessen ikke blir styrt fra toppen av organisasjonen, men får utvikle seg selv. En felles visjon er organisasjonen som enhet. Det finnes ingen felles visjon før den er knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen.

Gruppelæring: Senge viser bl a til idretten og kulturlivet når han peker på at en gruppes potensial kan overstige summen av potensialet til gruppens medlemmer. Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmene i gruppa opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Dialogen er sentral i gruppelæring. Senge peker på at grunnlaget for gruppelæring ligger i tillitt mellom kolleger, bygd opp av felles målsettinger. Han viser til skillet mellom dialog og diskusjon. Da diskusjonen er kjennetegnet ved at aktørene alltid skal ha rett, er dialogen kjennetegnet ved at den er kunnskapsorientert. Dialogen handler om å ta de andre aktørenes perspektiver og forsøke å få en forståelse for hverandre. Denne forståelsen kan styrke fellesskapet. Teamarbeid i skolen er et aktuelt område å se i lys av Senges forståelse av gruppelæring. Samspillet på lærerteamene bør bygge på høy grad av tillitt mellom medlemmene, og målet må være at gruppen samlet presterer bedre enn summen av gruppens medlemmer. De kvalitetene Senge legger til dette perspektivet blir viktig å fremme og legge til rette for, for den formelle lederen i utviklingen av skolen som organisasjon.

Når vi i denne oppgaven velger å trekke fram Senges teori, er det fordi han legger vekt på noen sentrale elementer som vi tror er relevante for skolen. Arbeidet med hans teorier har også ført til at vi ser klare svakheter i hans teoriutvikling. Vi velger først å framheve noen sider vi ser som viktige for utvikling av skolen som lærende

---

organisasjon. En gjennomgang av boken ”*Lærande organisasjoner*” (Hustad, 1998) har vært klargjørende for oss i forhold til våre kritiske betraktninger.

Som vi tidligere har skissert, så tenker Senge framover. Hustad hevder at det nettopp på dette punktet er et skille i forhold til tidligere teoretikere. Her er vi ved en overgang i organisasjonsteorien fra erfaringsbasert læring til forventningsbasert læring. Hustad understreker at dette kommer i konflikt med et tradisjonelt syn på læring. Roald (1999) stiller også spørsmål om dette kan kalles læring, ut fra en tradisjonell forståelse av læring. Vi tror at det er grunn til å stille spørsmålet om organisasjonen skole har vært for lite opptatt av å tenke framover. Hargreaves (1996) gjør nettopp dette til et poeng når han hevder at skolen ikke har utviklet seg i takt med samfunnet. Kan forklaringen ligge i at medlemmene i organisasjonen ikke i tilstrekkelig grad deltar i refleksjonsprosesser med intensjonalitet som overordnet perspektiv?

En organisasjon hvor ikke ledelsen har lagt til rette for å tenke systemisk, slik vi har beskrevet i framstillingen av Senges teori, vil ikke lykkes, selv om de øvrige disiplinene kan gjenkjennes i organisasjonen. Dette punktet ser vi som et interessant perspektiv å ta med seg i studiet av vår skole. I hvilken grad er det lagt til rette for å tenke systemisk? Senge er klar på at medlemmene i en organisasjon må ta et helhetlig ansvar. Hvordan passer dette inn på skolen som organisasjon? I skolekulturer hvor den enkelte lærer har stor frihet, ser vi helt klart at det kan være vanskelig å få medlemmene til å tenke systemisk. Dersom det er slik at de ulike skolekulturene ikke legger godt nok til rette for kollektive læreprosesser, og dersom det er slik at den enkelte lærer arbeider alene med sitt, ser vi at Senges tanker om helhetlig ansvar kan være et viktig bidrag til å løfte perspektivet opp på et systemisk nivå. Innføringen av nye pedagogiske tanker og ideer fordrer at medlemmene kan se ut over sin egen praksis, og ha et eierforhold til hele organisasjonen. Vektleggingen av prosjektarbeid som arbeidsmetode ved innføringen av L 97 kan være et konkret eksempel på dette. Evalueringer viser at skolene har høyst ulike erfaringer etter den pålagte innføringen av denne metodikken. Peder Haug har på vegne av Forskningsrådet ledet en

evaluering av L 97. En av konklusjonene er at rektorer, særlig på ungdomstrinnet, har hatt problemer med å engasjere personalet på en måte som har ivaretatt intensjonene i læreplanen (Haug, 2004:59). Motstand mot endring er en faktor som blir trukket fram i evalueringsrapporten. Erfaringer fra egen praksis underbygger dette. Vi opplever at ulike skolekulturer initierte denne arbeidsformen på svært ulike måter. Enkelte skoler kunne rapportere at flere lærere ”meldte seg ut” av de faglige drøftingene. De følte seg truet av denne nye praksisen og var ikke villige til å se samfunnsnyttene og de faglige begrunnelsene for hvorfor man vektla denne metodikken. Dersom det er slik at kun norsklærerne på en skole fikk til denne metodikken, er det legitimt for det øvrige personalet å ikke ta del i et helhetlig ansvar? I hvilken grad denne arbeidsformen fikk gjennomslag var svært varierende. Oppmerksomhet mot medlemmenes evne til å tenke helhetlig har kanskje vært en mangelvare på de skolene som ikke fikk initiert metodikken, slik intensjonen var i L 97.

Oppsummert ser Senge for seg en organisasjon som har selvstyrte enheter, fleksible strukturer og en organisasjon som ikke utelukkende blir skapt av omgivelsene, men som selv kan skape sin egen framtid. Dette er en organisasjon de fleste vil tilkjenne. Hans teoribidrag kan sies å være normativt. Hans definisjon på den lærende organisasjonen er et ideal de fleste medlemmer av en organisasjon vil jobbe etter.

Hustad problematiserer noen sider ved Senges teori. Han er spesielt kritisk til Senges negative syn på politikk, som han ser på som noe som forpester organisasjonen. Hustad (1998) viser til Coopey som hevder at nettopp Senges syn på politikk fratrukker teorien om den lærende organisasjon preskriptiv kraft. Poenget er at endringer ikke fører til utjamning av maktbalansen som er nødvendig for å få til en god dialog. Et annet poeng er at kontroll er innbakt i den lærende organisasjonen, men at det ikke kommer klart fram hvem som skal ha denne kontrollen. Hustad viser videre til Coopey når han hevder at det er topplederne i en organisasjon som har makten, og hvordan skal en da utvikle felles holdninger og verdier, og gruppelæring, som igjen ikke er toppstyrte prosesser (Hustad, 1998:45)? Han gjør et poeng av at Senges vektlegging av dialogen kan være en fallgrube. Forutsetter en at kunnskap blir

---

utviklet gjennom dialog, så skal denne dialogen ha som kjennetegn at den skal utvikle ulike synsmåter. I følge Hustad er en mulig konsekvens da at variasjonsbredden i synsmåter minsker så mye at kunnskapstilfanget som læringsprosessen er avhengig av forsvinner. Resultatet kan bli tilbakegang og ikke framgang. Han viser videre til at det nettopp er ulike interessekonflikter som kan skape en dynamikk i en organisasjon, og dersom man søker en harmonimodell hvor ulikeheter blir sett på som et problem, får man ikke den etterstrebede dynamikken. Denne harmoniforståelsen av prosessene i en organisasjon er det viktig å være oppmerksom på. Problemet blir selvfølgelig forsterket av at det kun er et fåtal i organisasjonen som sitter med makt til å hevde sine interesser. Interessehevding fra andre enn de som sitter med makten blir et problem, og oppfattet som unødvendig politikk. Hustad kaller dette en naiv harmoniforestilling om organisasjoner og noe som synliggjør det normative i teorien. Dette kan kobles mot en mål – middel rasjonalitet, hvor andre enn den som handler setter målene.

Hustads poeng er viktig å ta med seg. Vi vil hevde at problemene med denne harmoniforståelsen vil bli forsterket når en ser nærmere på inkonsistensen i å innføre et målstyringskonsept og samtidig ønske å dyrke fram en lærende organisasjon. Hvordan vil en organisasjon, som har utviklet en felles visjon slik Senge ser det for seg, møte kontroll og avviksrapportering fra nivået over? Hvem sine visjoner skal gjelde? I tillegg kan vi stille spørsmålet om det er mulig å få alle til å ville det samme i en organisasjon. Det ligger implisitt i Senges teori at det ikke er rom for uenighet. Det er lett å se at denne harmoniforståelsen av prosessene i en organisasjon i praksis vil være svært konfliktfylte. Vi finner at Hustads poeng er interessant å knytte mot vår forståelse av Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) I stortingsmeldingen er dialogen trukket fram som et viktig virkemiddel for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Vi stiller spørsmålet om det er viktig å være oppmerksom på om kritikken av harmoniforståelsen av Senges teorier også kan brukes mot det idealet stortingsmeldingen trekker opp for norsk skole.

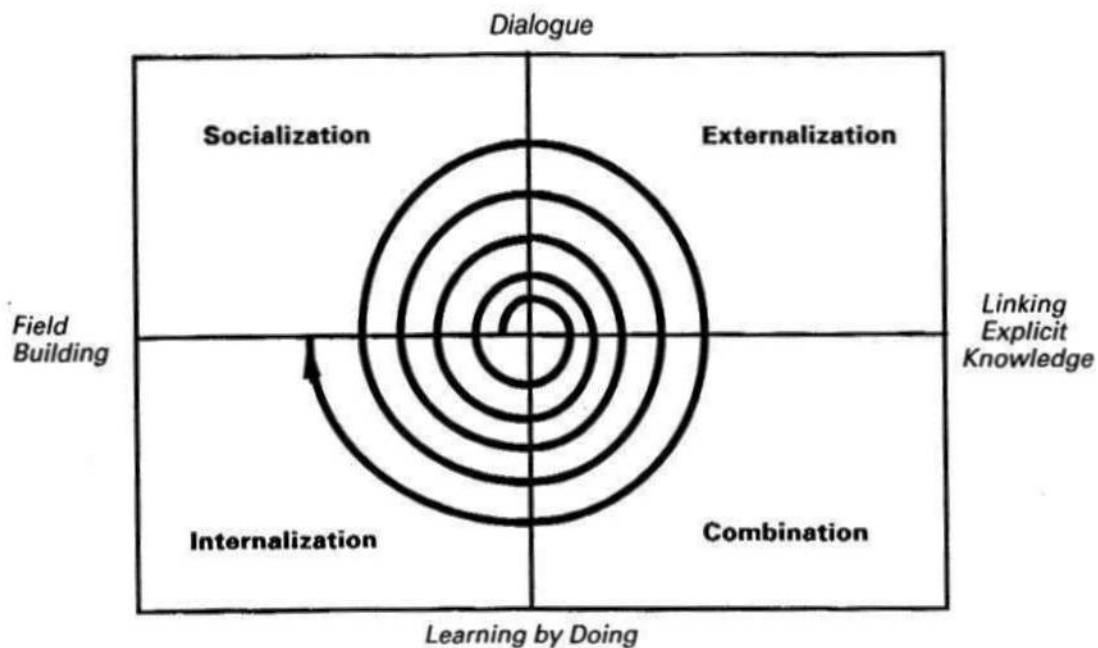
Vi har i denne presentasjonen av Senges teori sett at det er elementer som kan være nyttige å ta med seg i en studie av en skole. Vi har problematisert teorien, og vi er bevisste på den normative siden ved Senges teorier. Allikevel ønsker vi å ta med oss noen elementer videre.

Senge har vært tydelig på systemtenking som overordnet disiplin. I vår oppgave er vi opptatt av lederens oppgave med å lede organisasjonsutvikling. I dette perspektivet er systemtenking vesentlig. Disiplinene inneholder elementer vi ser som sentrale i forhold til vår problemstilling. Tidligere har vi begrunnet hvorfor vi er opptatt av kollektive prosesser, og vi har belyst en motsetning mellom balansert målstyring og utvikling av en lærende organisasjon. Vi ser det derfor som sentralt for å belyse vår problemstilling ved å gå dypere inn i en organisasjons utvikling av en felles visjon. Senges tanker om gruppelæring kan også gi oss et nyttig analyseverktøy. Vi ser at bidragene fra Senge vil bli interessante å knytte mot Nonaka og Takeuchi. Lederens oppgave i å få medlemmene til å tenke systemisk, og lederens oppgave i å drive fram felles visjoner og fremme gruppelæring, kan kobles til Nonaka og Takeuchis tanker om mellomlederens posisjon i en organisasjon. I neste del av oppgaven presenterer vi deres teori om kunnskapsutvikling i en organisasjon. Vi kommer til å binde teoriene sammen i et oppsummerende kapittel til slutt i vår teoridel. Der vil vi tydeliggjøre hva vi tar med oss av teorigrunnlag til analysedelen.

### **2.2.2 Nonaka og Takeuchi - kunnskapsutvikling i organisasjoner**

Kunnskapsutvikling er for oss et sentralt område for å belyse problemstillingen. I Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) er det understreket at det er personalets læring som må få oppmerksomhet. Vi finner ikke Senges teorier tilstrekkelig som analysebakgrunn på dette området og vi ønsker å se nærmere på de prosessene som fremmer kunnskapsutviklingen i en organisasjon. De japanske forskerne Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995) har også forsket på hvordan organisasjoner lærer. De bruker begrepet "kunnskapsutviklende organisasjoner". Deres ståsted er utviklet med bakgrunn i praktiske erfaringer med organisasjoner, og

de har en vitenskapelig bakgrunn fra amerikanske, europeiske og japanske universiteter (Roald, 2004a). De tar utgangspunkt i en modell som beskriver ulike møter mellom mennesker, og de viser hvordan møtene kan føre til 4 former for kunnskapsutvikling i en organisasjon.



*Figur 2 Kunnskapsspiralen*

(Nonaka og Takeuchi, 1995:75)

Sosialisering er når kunnskap overføres med ikke verbal kommunikasjon, for eksempel gjennom imitasjon. Eksternalisering er prosesser der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom dialog. Kombinering betyr at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen slik at ny kunnskap utvikles. Dette er et eksempel på læring som skjer når flere fra samme fagområde kommer sammen. Internalisering betyr en prosess der eksplisitt kunnskap blir taus. Et eksempel er når for eksempel verkstedpedagogikk blir en rutine på en skole. Begrepene er utdypet ytterligere senere i kapitlet.

I boka "The knowledge creating company" (Nonaka og Takeuchi, 1995) viser de hvordan kunnskapsprosessene i en organisasjon kan kjennetegnes av visse grunnleggende vilkår og delprosesser. Nonaka og Takeuchi (1995) representerer en

sosiokulturell tilnærming<sup>14</sup> (Roald, 2004b). Taus kunnskap er et sentralt element i teoribidraget, og den tause kunnskapen må mobiliseres og omformes. Kunnskap utvikles gjennom utprøving og teoretisk refleksjon. De trekker fram fem grunnleggende vilkår for læring i organisasjoner: intensjon, autonomi, kreativt kaos, redundans og nødvendig variasjon:

Intensjon: En organisasjon har visse mål å arbeide etter. Viljen til organisasjonsmedlemmene til å oppnå noe blir avgjørende. Denne viljens styrke avgjør om de ulike målene får oppslutning.

Autonomi: Dette området skiller seg vesentlig fra regelstyringen i byråkratiske organisasjoner. Aktørene har frihet til å handle på eget ansvar, og man velger handlemåter man finner formålstjenlig. Medlemmene kan også ut fra dette vilkåret velge å ikke arbeide etter målsettinger som er i strid med egen overbevisning. Dette vilkåret tar på alvor at det er kunnskapsutvikling som er i fokus.

Kreativt kaos: Nonaka og Takeuchi peker på at dette vilkåret kan føre til en selvskapt uvisshet i organisasjonen og skape et organisasjonsinternt kreativt kaos som kan utløse en kunnskapsutviklingsprosess. Det er nærliggende å trekke paralleller til skolen og innføringen av ulike reformer, som for eksempel innføring av fleksibel skolestart som det nå arbeides med i Oslo (Årsmelding 2005, 2006). Vi vil hevde at den prosessen mange av skolene i Oslo er i kan sies å være i et kreativt kaos. Dette organisatoriske grepet setter kollegiets etablerte rutiner, læringssyn og vaner på prøve. Den enkelte arbeidstaker og kollegiet blir utfordret til å se på læring på en helt ny måte. Nonaka og Takeuchi beskriver dette vilkåret som et positivt element og som kan bidra til å tilføre organisasjonen ny kunnskap.

---

<sup>14</sup> Den finske forskeren Engstrøm (1999) problematiserer Nonaka og Takeuchis tilnærming til læringsprosessene i en organisasjon. Han er kritisk til det han oppfatter som en kunstig og lite realistisk modell. Engstrøm er kritisk til at modellen ikke problematiserer læringen og at de har laget en modell som forenkler den samhandlingen som foregår mellom deltakerne. Vi vurderer det slik at Engstrøm ikke knytter, slik Hustad og Roald gjør, Nonaka og Takeuchi til et sosio – kulturelt læringssyn.



---

*When fluctuation is introduced into an organization, its members face a breakdown of routines, habits, or cognitive frameworks..... When we face such breakdown; we have an opportunity to reconsider our fundamental thinking and perspective. In other words, we begin to question the validity of our basic attitude towards the world.*

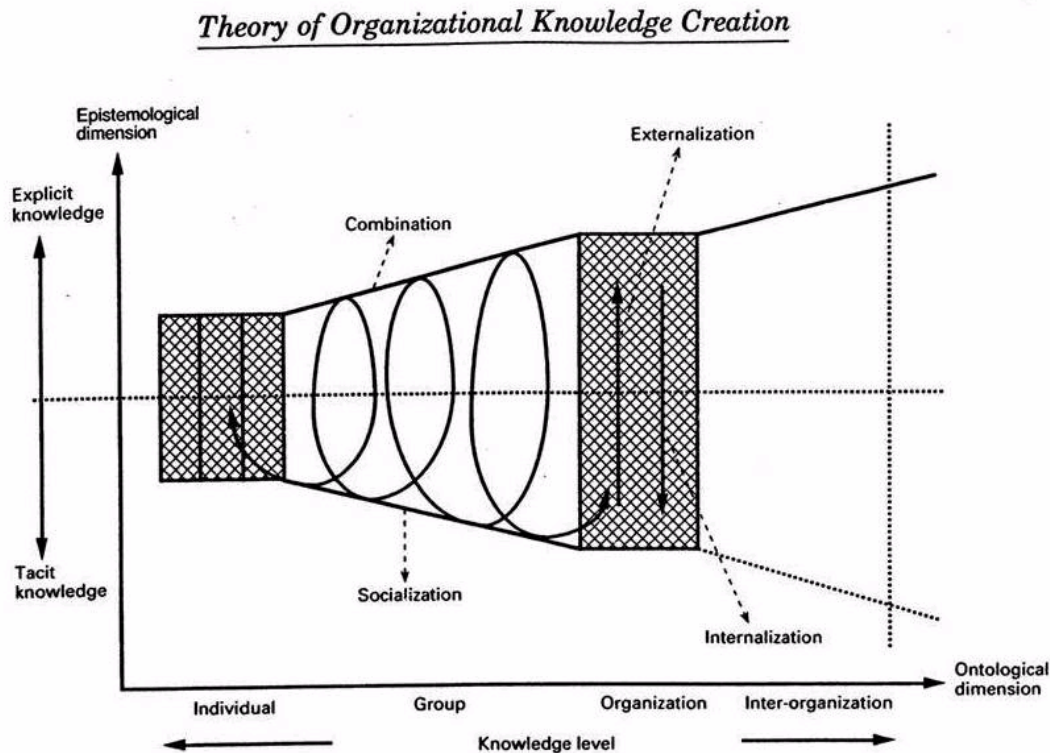
(Nonaka og Takeuchi, 1995: 78-79)

Redundans: Et viktig trekk ved Nonaka og Takeuchis modell er redundans. Begrepet redundans er en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktørene. Dette åpner opp for innsyn i andres kunnskapsområder. Parallellegging av aktiviteter og kommunikasjon mellom disse, er et eksempel på hvordan grupper med delvis ulik kompetanse kan berike hverandres miljø. Overført til skole kan vi se for oss lærere som arbeider i team på tvers av fag, faglærersamarbeid på tvers av trinn, men det kan også være inter - organisasjonsarbeid. Er dette et utnyttet område for skolen? Etablering av nettverksgrupper mellom skoler er vanlig noen steder, og kan bidra til å legge til rette for redundans. Allikevel kan dette være et element i denne teoriutviklingen som kan få større oppmerksomhet i skolen. Kanskje er planene om å se det 13 årige utdanningsløpet i sammenheng et skritt i riktig retning? Fagsamarbeid mellom barnetrinn og ungdomstrinn, og videregående skole, kan være et eksempel på grep som kan utnytte potensialet i dette vilkåret. Nonaka og Takeuchi presenterer dette vilkåret som et positivt vilkår for en meningsfull dialog. Flere enn en deltaker må ha innsikt i et område for å skape ny kunnskap, og kunnskapsutviklingen får spesiell god grobunn dersom personer med den samme faglige bakgrunnen kommer sammen fra ulike arbeidsplasser. Den meningsfulle dialogen er tuftet på at det finnes et minimum av samme kunnskap hos to parter.

Nødvendig variasjon: Organisasjonen må ha den samme variasjonsbredden som det mangfoldet den skal håndtere. Virksomhetene må være organisert slik at de kan ta inn over seg uventede eksterne og interne utfordringer.

Nonaka og Takeuchi tar utgangspunkt i vilkårene ovenfor og er klar på at teori må utvikles videre i retning av faktisk handling. De skiller mellom ulike kunnskapstyper og ser disse i relasjon til sosiale prosesser i kunnskapsutviklingen.

De har laget en modell for å synliggjøre de ulike delene av kunnskapsutviklingen



Figur 3 Kunnskapsutviklingsspiralen i en organisasjon

(Nonaka og Takeuchi, 1995:73)

Nonaka og Takeuchi baserer sin modell på to dimensjoner, den ontologiske som sier oss noe om hvem i prosessen som lærer, og den epistemologiske som sier noe om kunnskapen er taus eller eksplisitt. Et hovedpoeng med modellen er å synliggjøre at ulike prosesser er aktive om kunnskapen er taus eller ikke. Det er et viktig poeng for Nonaka og Takeuchi å få fram at det ikke er de ulike prosessene som er det viktigste, men det dynamiske samspillet mellom dem. Spiralen skal synliggjøre dynamikken i det ontologisk – epistemologiske rommet. Vi utdyper de 4 formene for kunnskapsutvikling:

1. Sosialisering: innebærer spredning av implisitt kunnskap til flere personer. Kunnskapen går fra en taus tilstand til en annen. Det er snakk om ikke verbal kunnskap og kunnskapsoverføringen skjer i praktiske situasjoner. Vi ser for oss det

---

daglige arbeidet på et lærerteam som et eksempel fra skolen. Her vil de ulike medlemmene ha et praksisfellesskap hvor de vil lære av hverandre gjennom imitasjon, deling av mentale modeller, observasjon og praksis i klasserommet.

2. Eksternalisering: innebærer at taus kunnskap blir verbalisert. Dialogen er sentral. Vi ser dette som en viktig prosess i en lærende organisasjon. Verbalisering av taus kunnskap kan skje gjennom teamsamarbeid og i fellesmøter, hvor aktørene gjensidig utfordrer hverandre på begrunnelser av praksis. Et mulig eksempel fra skolen ser vi i hvordan en kan utfordre den ”mentale modellen” 45 minutters undervisningsenheten. Et personale som ser begrensinger i denne måten å dele inn dagen på kan utfordre seg selv på endringsarbeid. Ut fra Nonaka og Takeuchis tenking kan bruk av metaforer og analogier være til hjelp i prosessen.

3. Kombinering; kunnskapen som blir skapt går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. Verbal overføring av kunnskap er typisk.

4. Internalisering: Innebærer å ta til seg eksplisitt kunnskap og gjøre den til sin egen (implisitt kunnskap). Kunnskap utviklet på et tidspunkt blir etablert som gitt og nedfelt i organisasjonen. Den eksplisitte kunnskapen skriftliggjøres og etableres som mentale modeller. Roald (1999: 9) hevder at det er nettopp utviklingen fra eksplisitt til taus kunnskap som kan være et karakteristisk trekk ved skoler som lærende organisasjoner.

Overgangene mellom disse kunnskapsformene står i et dynamisk forhold til hverandre, slik at man får en kunnskapsspiral. Nonaka og Takeuchi hevder at det er lederens ansvar å legge forholdene til rette for overføring av kunnskap innad i organisasjonen. Det må hele tiden være sterk oppmerksomhet mot de prosessene som støtter og forsterker kunnskap. Det blir derfor viktig å ha individet i fokus, samtidig som man må sørge for den kollektive dynamikken i kunnskapsutviklingsspiralen.

I et lederperspektiv ser vi at både Senge og Nonaka og Takeuchi legger vekt på utvikling av visjoner. Et vesentlig poeng med Nonaka og Takeuchis teori er at organisasjonen må utformes med en strategisk evne til kontinuerlig å skape og utnytte

kunnskap i en roterende prosess. Refleksjon rundt de handlingene som blir foretatt er sentralt. Lederen må sørge for å legge til rette for disse prosessene.

Vårt hovedperspektiv i analysedelen er den formelle lederen. Vi har valgt å legge vekt på noen elementer i Nonaka og Takeuchis teorier og framhever disse når vi har analysert vår skole. I det følgende presenterer vi valgene våre slik vi leser teorien, og vi begrunner hvorfor vi finner de interessante for å belyse vår problemstilling.

Hvordan skal den formelle ledelsen ved en skole legge til rette for kunnskapsutviklingen slik Nonaka og Takeuchi presenterer den? Vi har valgt å trekke ut noen elementer fra deres teori og ta med oss det videre i oppgaven.

Roald (2004b) bruker mellomsjiktet som begrep. Vi syns det er et interessant utgangspunkt. Mellomlederen trenger ikke være den etablerte forståelsen av en kommunal mellomleder, rektor, men kan, etter vår forståelse, være uformelle og formelle ledere på nivået under rektor. Det vesentlige er møtet mellom praksis og visjoner. Dette møtet vil vi følge opp i denne oppgaven. Hvem er i best posisjon til å lede kunnskapsutviklingen i en organisasjon? Og hvordan legger den formelle lederen til rette for det?

Nonaka og Takeuchis vektlegger mellomlederfunksjonen i en organisasjon. De viser til at vestlige bedrifter kvitter seg med mellomledere og at de ses på noe som er forenlig med en tungrodd og lite effektiv organisasjon. De hevder et motsatt standpunkt, mellomlederen vil ha den mest sentrale posisjonen i en kunnskapsutviklende organisasjon. De hevder at det i alle organisasjoner vil være en form for kunnskapsutvikling, før eller senere. Det som imidlertid skiller ut en kunnskapsutviklende organisasjon er den systematiske tilnærmingen til kunnskapsutviklingsprosessen. Vi ønsker å se grundigere på mellomlederens rolle i organisasjonen og det er viktig å ta med seg to ulike organisasjonsmodeller for å belyse poenget. Nonaka og Takeuchi viser til to ulike former for bedriftsstyringsmodeller:

---

Ovenfra og ned modellen beskriver de som en klassisk hierarkisk organisasjonsmodell<sup>15</sup> hvor det er toppledelsen som setter målene. Kunnskapsutviklingen blir begrenset av det som er mulig gjennom de gjeldende informasjonskanalene. Toppledelsen får kun begrenset informasjon fra nivåene under, og svært ofte blir ikke informasjon av negativ art formidlet oppover i systemet. Toppledelsen utformer, på bakgrunn av den ofte mangelfulle informasjonen den besitter, ulike konsepter for bedriften. Konseptene blir videreformidlet til et mellomledernivå som kan bestemme midlene til å nå målene. Det blir de ansatte som får oppdraget i å gjennomføre målene. Nonaka og Takeuchi hevder at dette på gjennomføringsnivået fremmer en kultur for å utføre rutiner uten å reflektere over hvor hensiktsmessige de er. En konsekvens er også at det kun er den øverste ledelsen som står for kunnskapsutviklingen i organisasjonen. For å få organisasjonen til å fungere må det da ikke være tvil og tvetydighet i de målformuleringene som blir satt. Et premiss blir at organisasjonen må ha en mening og implisitt blir det da den øverste ledelsen som står for kunnskapsutviklingen. (Nonaka og Takeuchi, 1995: 125)

Alternativet til ovenfra og ned perspektivet, er nedenfra og opp. Nonaka og Takeuchi beskriver denne organisasjonen som speilbildet på ovenfra og ned organisasjonen. Her er organisasjonsstrukturen flat og horisontal. Kunnskapsutviklingen skjer, og blir kontrollert, på laveste nivå i organisasjonen. Målene som blir satt for organisasjonen, blir ofte satt av enkeltstående aktører som liker å handle og opptre på egenhånd. I disse organisasjonene er det liten kultur for dialog både vertikalt og horisontalt i organisasjonen. Toppledelsen blir i denne typen organisasjoner en ”oppmuntrere” for de som egentlig utvikler organisasjonen. Nonaka og Takeuchi peker på det problematiske at det er autonomi og ikke interaksjon som blir de ledende prinsippene.

*Certain individuals, not a group of individual's interacting with each other, create knowledge.*

(Nonaka og Takeuchi, 1995:126)

---

<sup>15</sup> Nonaka og Takeuchi (1995) viser her til en linje fra Max Weber og Fredrick Taylor til Herbert Simon

Vi velger å trekke fram perspektivene på ovenfra og ned organisasjonen og ovenfra og opp organisasjonen. Vi vil hevde at disse perspektivene kan være med å danne en analysebakgrunn når vi arbeider med utvikling av skolen. Vi ser klare paralleller mellom idealene i NPM og ovenfra og ned organisasjonen. Det vil være relevant å vurdere hvordan toppledelsens visjoner blir presentert for en skole. I denne sammenhengen vil rektor være en mellomleder. En rektor i et balansert målstyringssystem vil få oppdraget i å finne ut hvordan man skal nå målene satt av nivået over. De ansatte på skolen vil få oppdraget å gjennomføre målene. Et interessant spørsmål blir om det virkelig er slik at medlemmene som skal gjennomføre målene, handler rutinemessig uten refleksjon over de målene de jobber etter? Vi vil hevde at et system med balansert målstyring kan utvikle ovenfra ned organisasjoner. Hovedproblemet kan ligge i kontroll og avviksrapporteringer. Skolene kan nok få stor frihet innenfor forholdsvis vide rammer og få mulighetene til å selv bestemme midlene for å nå de målene som er satt. Men det er grunn til å tro at nasjonale prøver, brukerundersøkelser, og andre avviksrapporteringer vil gi sterke føringer for virksomhetene. Et interessant spørsmål blir da hvordan den formelle lederen ved en skole håndterer dilemmaet. Nedenfra og opp organisasjonen vil vi også hevde kan være et nyttig analyseverktøy på en skole. Kan denne organisasjonsmodellen passe på tradisjonelle skoler? Her har enkeltaktørene stor frihet til selv å bestemme målene, og en kan fritt velge ikke å delta i kollektive refleksjonsprosesser med utvikling av ny kunnskap og mål. Vi vil hevde at denne beskrivelsen passer på den tradisjonelle skolen og kanskje er en årsak til det mange beskriver som liten endringsvilje. Lederen ved slike skoler er selvfølgelig i en nøkkelposisjon for å endre denne type organisasjoner. Det kan se ut til at lederutfordringen ligger i å samle personalet om felles visjoner.

Thomas Dahls rapport "Å ville utvikle skolen" (2004) konkluderer med at de skolene hvor en har klart å legge til rette for kollektive samarbeidsformer og hvor en legger vekt på alternative organiseringsmodeller, lykkes best. Utviklingen på disse skolene kommer innenfra, det er skolene selv som ønsker endringer.

*En viktig oppgave for ledelsen er å få til samarbeid og etablere relasjoner. De skoler hvor ledelsen har bidratt til at man samarbeider bedre, til at man i større grad kollektivt vurderer hva man gjør og til at man har et godt arbeidsmiljø og samarbeidsklima, ser vesentlig annerledes ut enn de skoler hvor så ikke er tilfelle..*

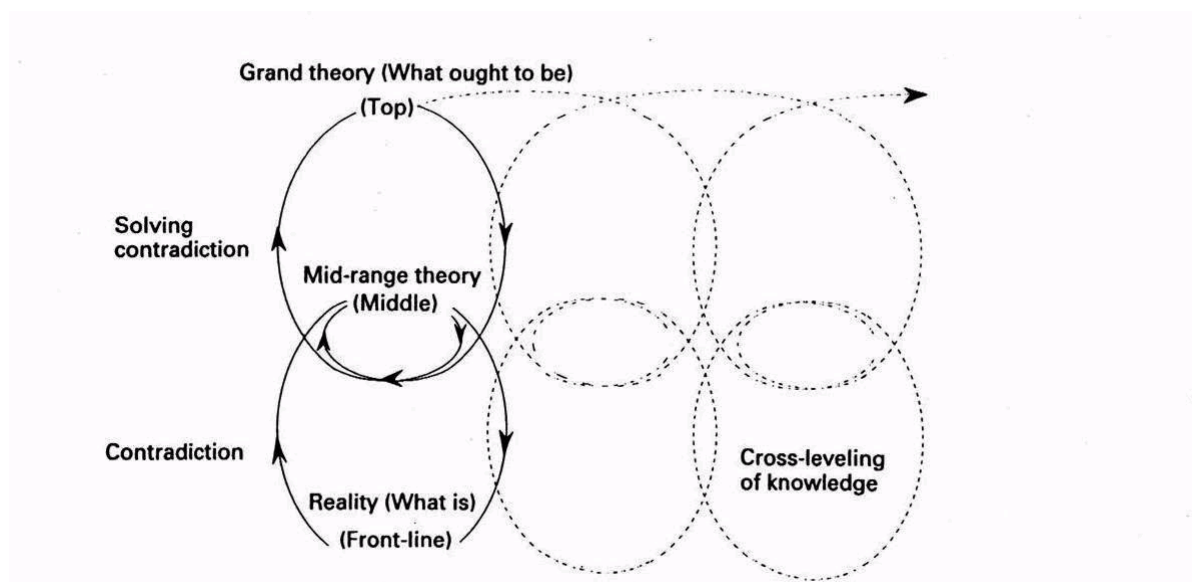
(Dahl, 2004:86)

Med støtte i Nonaka og Takeuchi problematiserer vi med dette ”ovenfra og ned” og ”nedenfra og opp” perspektivene. Nonaka og Takeuchis alternativ til dette perspektivet er fra midten - opp og ned. De argumenterer for at mellomlederen kan være bindeleddet mellom visjonene til toppledelsen og de som står for produksjonen i en bedrift. Kunnskapsutviklingen i en organisasjon er avhengig av mellomlederen:

*They work as a “bridge” between the visionary ideals of the top and the often chaotic realities of business confronted by front-line workers. As we shall see later, they are the true “knowledge engineers” of the knowledge creating company.*

(Nonaka og Takeuchi, 1995:128)

Det er når avstanden mellom toppledelsens visjoner og erfaringene til ansatte på et lavere nivå blir for stor, at mellomlederens funksjon blir viktig.



Figur 4 Fra midten-opp og ned-kunnskapsutviklingsprosessen

(Nonaka og Takeuchi, 1995:129)

Figur 4 synliggjør det interessante møtet mellom praksis og visjoner. Figuren viser toppledelsens visjoner om hvilken organisasjon de ønsker. Et idealbilde av virkeligheten om hvordan den bør være. Videre ser vi hvordan de som er i praksisfeltet opplever praksisen slik den er. Ofte vil denne virkelighetsforståelsen være motsetningsfylt. Mellomlederen sitter i posisjon til å løse dette motsetningsforholdet. Vi finner dette området som meget interessant i et skoleperspektiv. Dersom det virkelig er slik, som det hevdes jf Lillejord (2003), at det til tross for nye læreplaner, nye pedagogiske retninger, allikevel viser seg at praksisen i klasserommet ikke har endret seg nevneverdig. Kan vi trekke paralleller til Nonaka og Takeuchis perspektiv på forholdet mellom de visjonære lederne i en organisasjon og de som står for produksjonen? Dvs. er det for stor avstand mellom visjoner og praksis? Spørsmålet er selvfølgelig for sammensatt til å gi et entydig svar, men vi tror at det kan være nyttig å se nærmere på mellomlederens rolle i kunnskapsutviklingen i organisasjonen skole. Så langt vi har sett i diskursen om utvikling av skolen som organisasjon, er rektor sett på som en kommunal mellomleder. Med støtte i Nonaka og Takeuchis syn på forholdet mellom visjoner og praksis, vil vi hevde at nivået/nivåene under rektor muligens er mer interessant å gå i dybden på. I det følgende prøver vi å klargjøre noen tanker rundt mellomlederens rolle i skolen. Vi kan se på rektor som mellomleder, og vi kan se på andre funksjoner i skolen i en mellomlederrolle.

Før vi ser nærmere på mellomlederfunksjonen, vil vi se kort på endringene i rektorrollen. Lotsberg (1997) trekker et skille mellom den tradisjonelle rektoren og den moderne rektoren. Han viser til at den tradisjonelle rektoren hadde et begrenset handlingsrom innenfor en kollegial organisasjonsstruktur.

*Den tradisjonelle rektoren trekkes i retning av administrasjon,  
forvaltning av regler og rutiner og ivaretagelse av skolens daglige drift.*

(Lotsberg, 1997:166)



---

Lotsberg skisserer her en rektor som er først blant likemenn. Oppmerksomheten til skolelederen går inn i organisasjonen. Rektoren er en lærer med tilleggsfunksjoner. (Lotsberg, 1997)

Den moderne rektoren har imidlertid en helt annen posisjon. Ved innføringen av målstyring i kommunene har rektor blitt ansvarlig for å nå oppsatte mål og arbeidsgiverrollen har blitt tydeligere. Friheten til å organisere virksomheten har økt. Forventningene til at skolelederen har evne til samspill med omgivelsene har også økt. Endringsorientering og strategisk tenkning kan også sies å være en forventning til den moderne rektoren. Rektors funksjon som kommunal mellomleder har blitt betydelig viktigere når vi ser utviklingen fra en tradisjonell rektorrolle til en mer moderne rektorrolle.

Det er en stor forskjell på å være rektor på en liten skole og en stor skole. Rektors funksjon vil nødvendigvis være svært forskjellig på noen områder. Avstanden til klasserommets praksis vil nødvendigvis bli lengre på en stor skole. Vi viser i denne sammenhengen til Thomas Dahls rapport ”Å ville utvikle skolen”. Skolestørrelse har betydning for kommunikasjonen mellom rektor og lærerne på en skole (Dahl, 2004: 77). Rektor på en stor skole vil ha en større utfordring i å samle personalet om felles visjoner. Nærheten til lærerne og elevenes læringsprosesser, vil få betydning når vi skal vurdere mellomlederrollen. Det avgjørende er møtet mellom visjoner og praksis. Her vil skolene være ulikt organisert. Dette er vår begrunnelse for å både se på rektor som mellomleder og andre mellomledere på nivået under rektor.

Rektor som mellomleder: Rektor er sett på som en kommunal mellomleder. Kan rektor være bindeleddet mellom lærerne og deres praksis, og visjonene nedfelt i læreplaner og andre styringsdokumenter? Vi tror at det kan være fruktbart å se på endringen i skolelederrollen i denne sammenhengen. Vi har tidligere vist til Lotsberg (1997) og skrevet at rektor tidligere kunne sies å være fremst blant likemenn. Ved innføringen av balansert målstyring har rektor blitt en mellomleder med oppdrag i å kommunisere mål nedover i systemet. Et spørsmål blir da om denne forventningen til målrealisering fører til at rektorer blir bærer av visjoner satt fra et overordnet

nivå.<sup>16</sup> Økede administrative krav kan forsterke denne rollen, og avstanden til praksisen vil øke. Det kan være interessant å trekke inn Opplæringslova § 9-1.

*Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.*

(Opplæringslova 1998)

I dag tilsettes rektorer uten pedagogisk formalkompetanse, men med pedagogisk realkompetanse. Det er altså opp til skoleeier å vurdere hva som ligger i realkompetanse. Ideologien bak balansert målstyring kan tas til inntekt for å prioritere lederkompetanse foran fagkompetanse. Vi kan få organisasjoner hvor fagkompetansen utelukkende ligger på de underordnede, og vi får en situasjon hvor målene settes over skolenivå og hvor det er forventet at det er de underordnede på skolenivå som skal utvikle skolen. Rektor blir i denne sammenhengen en mellomleder. Kravene til den formelle ledelsen blir da å være en oversetter og tolker av signaler fra overordnet nivå. Rektors faglige kompetanse vil vi hevde vil være av vesentlig betydning for funksjonen som mellomleder i posisjon mellom praksis og visjoner.

Avdelingsleder – fagansvarlig – teamleder som mellomleder:

Det vil være avgjørende å se på hvordan organisasjonen er organisert når man skal vurdere mellomlederfunksjonen under rektor. Nonaka og Takeuchi fremhever den tause kunnskapen. Vi skal senere i oppgaven ta for oss dette begrepet, men nøyer oss foreløpig med å understreke at aktivisering av taus kunnskap er sentralt i en kunnskapsutviklende organisasjon. Hvordan legges det til rette for å få denne kunnskapen til å bli eksplisitt? Slik vi forstår Nonaka og Takeuchi er det avgjørende å se på dette møtet mellom eksplisitt og taus kunnskap. Et konkret eksempel fra

---

<sup>16</sup> Med overordnet nivå mener vi her politisk nivå i kommunene. I et balansert målstyringssystem vil det politiske nivået i kommunene ha et ønske å påvirke skolen i en retning. I hvilken grad det finnes et skolefaglig nivå over rektor, er avhengig av kommunestrukturen. I en tonivå kommune vil det ofte ikke være skolefaglig kompetanse over rektor. Målene satt for skolen vil settes av politisk nivå. I kommuner hvor en organiserer fagetater/avdelinger over skolenivå, vil vi hevde at det også vil være rom for en klar styring av skolene på dette nivået.

---

skolehverdagen kan illustrere forholdet: En rektor kan på bakgrunn av svake leseresultater få personalet med på innføring av en lesetime. Personalet kan sammen utvikle et opplegg som skal være forpliktende å gjennomføre. Opplegget kan tilsynelatende være av god kvalitet og rektor kan i god tro være trygg på at de tiltakene som er initiert blir gjennomført. Det er imidlertid ikke sikkert at læringskvaliteten er god nok. Det kan være at opplegget ikke blir gjennomført etter intensjonene, fordi nødvendig fagkompetanse ikke er til stede hos enkeltlærere. Hvordan få sikret at tiltak som blir initiert, blir gjennomført i hele organisasjonen slik de er tenkt? Vi vil hevde at rektors avstand til praksisen svekker mulighetene til å drive dette læringsarbeidet. En mellomleder med direkte tilknytning til arbeidet i klasserommet vil kunne ha en større mulighet til å være i direkte interaksjon med praksisen, i dette tilfellet opplegget for skolens lesetime. Samordning mellom visjonene til toppledelsen<sup>17</sup> og den kunnskapen som er i organisasjonen, kan antakelig utføres mer effektivt av nivået under rektor. Her ser vi noen interessante linjer til Senges perspektiver på hvordan organisasjonen utvikler en felles visjon og tenker systemisk, dette kan muligens utdypes med Nonaka og Takeuchis perspektiver. Målet for mellomlederen blir, i tråd med Nonaka og Takeuchi, å sørge for at lærernes kunnskapsutvikling er i samsvar med organisasjonens visjoner og mål. Her ser vi at systemtenkingen kan dyrkes fram gjennom å bruke mellomlederens posisjon i organisasjonen. Mellomlederen kan da bli en viktig aktør for den pedagogiske ledelsen av skolen, og kan tilpasse lærernes erfaringer til de kravene som stilles fra samfunnet rundt. Vi vil hevde at mellomlederen blir spesielt viktig for å få dynamikk i møtet mellom taus og eksplisitt kunnskap. Det avgjørende blir om mellomlederen kan klare å balansere kjennskapet til den tause kunnskapen i organisasjonen og den eksplisitte kunnskapen som kan utvikle organisasjonen videre, og de målene som settes for virksomheten og forventningene fra omgivelsene. Det kan være skolens formelle leder, rektor, som vil være bærer av samfunnets krav til virksomheten. Vi ser at mellomlederen kan både være en formell leder eller en

---

<sup>17</sup> I denne sammenhengen tar vi utgangspunkt i at et målstyringssystem er etablert i de fleste norske kommuner.

uformell leder. Vi ser behovet for å klargjøre hvordan vi ser for oss den formelle mellomlederen og den uformelle lederen under rektornivå:

Den formelle mellomlederen: De fleste grunnskoler<sup>18</sup> har i sin lederstruktur assisterende rektorer og undervisningsinspektører. I denne organiseringsmodellen kan de være i en mellomlederposisjon. Her vil det avgjørende punktet være i hvilken praksiskontekst den arbeider i. Noen vil ha undervisning knyttet til sin stilling, andre vil ha en klar administrativ posisjon. Mellomlederen kan også være en formell leder som avdelingsleder, fagleder eller prosjektleder. Slik vi leser Nonaka og Takeuchi, er det sentrale spørsmålet om lederen er i en posisjon til å kunne være det nødvendige bindeleddet mellom den praksisen lærerne kjenner på kroppen, og de forventningene vi kjenner igjen fra Senge om helhetstenking i organisasjonene og med det de forventningene som ligger til skolen fra rektornivå, foresatte og kommunalt og nasjonalt nivå.

Den uformelle mellomlederen: I dagens skole er det vanlig å jobbe i lærerteam og faggrupper. Uformelle ledere kan være sterke fagpersoner som er ressurspersoner i utviklingsarbeid. Konkrete eksempler på hvordan vi ser for oss den uformelle lederen kan hentes fra de fleste skoler. Dette kan være faglærere som, i tråd med føringer fra nivået over eller etter et ønske i skolemiljøet, vil endre organisasjonens praksis, og som i kraft av sin faglige posisjon i personalet, kan få en uformell lederoppgave i å lede utviklingsprosesser.

Vi vil hevde at det er interessant for å belyse vår problemstilling å se nærmere på mellomlederens rolle. I hvilken grad er man bevisst dette mellomsjiktet når man vil utvikle skolen som en lærende organisasjon?

Dersom man velger å se nivået under rektor som mellomleder, er det nødvendig å se nærmere på samspillet mellom mellomlederen og rektor. Hvordan sikre at det

---

<sup>18</sup> Vi ser her et skille mellom grunnskolene og videregående skole. På videregående skoler er avdelingsledere et vanlig ledernivå.

---

eksisterer en felles forståelse av utviklingsprosessene? Vi ser det som grunnleggende at mellomlederen og lederen har en felles forståelse av hvordan læringsprosesser foregår og hvordan man kan koble læring på individnivå mot kollektive læringsprosesser. Vi har tidligere trukket fram Senges perspektiver på systemtenking.

Et annet element vi finner spesielt interessant for vår oppgave er forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap, og redundans. Taus kunnskap er en ofte uutnyttet ressurs i en organisasjon. Nettopp den tause kunnskapen er sentral i Nonaka og Takeuchis teoriutvikling. De ser organisasjonens tause kunnskap som en viktig ressurs for organisasjonen. Taus kunnskap<sup>19</sup> er den kunnskapen den enkelte besitter og som ikke er uttrykt i ord. Denne kunnskapen er i mange tilfeller ubevisst. Overført til skolen ser vi et potensial i å være mer bevisst denne kunnskapen. Den enkelte lærer besitter verdifull kunnskap bygd på egen praksis. Dette kan være kunnskap som for eksempel å drive verkstedpedagogikk på effektiv måte som erfaringsmessig fører til læring hos den enkelte elev. Enkeltlærere sitter med mange ulike kunnskaper om elevenes læring. Denne læringen er ofte taus, dvs. den er ikke uttrykt i ord. Mobilisering av den tause kunnskapen blir viktig for den kollektive læringsprosessen. Vi ser det er viktig å legge til rette for den dynamikken i kunnskapsutviklingen som ble skissert i figur 3.

Et annet svært relevant vilkår som Nonaka og Takeuchi vektlegger er redundans. Med redundans mener de en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktørene. Vi ønsker å trekke fram begrepet og koble det mot skole som organisasjon. Organiseringen av personalet blir et avgjørende punkt dersom man vil legge til rette for redundans. Bevisst overlapping av informasjon fører til at kunnskapsprosessene kommer i gang. Dette er en nyttig perspektiv for oss når vi ønsker å belyse problemstillingen vår. Bevisst deling av redundant informasjon kan forsterke effekten av å hente fram taus kunnskap i organisasjonen.

---

<sup>19</sup> Roald (2004b) viser til at Nonaka og Takeuchi bygger på Polanyis (1958,1966) arbeid om den tause kunnskapen

*redundancy of information speeds up the knowledge – creation process. Redundancy is especially important in the concept development stage, when it is critical to articulate images rooted in tacit knowledge.*

(Nonaka og Takeuchi, 1995:81)

Henter man fram denne tause kunnskapen gjennom å dele informasjon og kunnskap, vil resultatet bli at den enkelte ser med nye perspektiver på organisasjonen. Igjen kan vi trekke paralleller til Senges systemtenking. En skole som ønsker å utnytte denne tenkingen, må være bevisst hvordan en organiserer personalet. Lederens grep for å legge til rette, blir avgjørende når man vil utvikle en lærende organisasjon.

Teamsamarbeid, avdelingssamarbeid og fagsamarbeid er vanlige arenaer i skolen. Hvilke forventninger ligger til de ansatte om gjensidig samarbeid? I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir det viktig å rette oppmerksomheten også mot lærernes læring, for eksempel må norsklærerne på en skole komme sammen for å drøfte faglige spørsmål. Samhandlingen fører til økt faglig innsikt og utvikling.

Den formelle lederen er i en nøkkelposisjon for å legge til rette for samhandling slik det blir beskrevet her. Utfordringen ligger i å balansere ulike interesser i et personale, og samtidig, i en kommunal mellomlederposisjon, balansere og håndtere forventningene til skolen fra samfunnet rundt. Bevissthet om organisasjonens tause kunnskap blir et viktig område å være oppmerksom på når målet er å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Den tause kunnskapen må knyttes mot eksplisitt kunnskap. Nonaka og Takeuchis vilkår om redundans i en organisasjon kan være et avgjørende verktøy for den formelle lederen.

Tar man høyde for redundans som et grunnleggende vilkår i en organisasjon, er det også viktig at den utvekslingen av taus kunnskap som vil komme fram i samhandlingen, knyttes til eksplisitt kunnskap, jf teorigjennomgangen over. Det blir en lederutfordring å sørge for at disse prosessene er konstruktive. Det vil alltid være en fare for at kreativ kaos, slik vi har beskrevet som et positivt vilkår tidligere, kan føre til uro i organisasjonen og ikke utvikling. Lederen får ansvaret med å sørge for at denne balansen ivaretas.

---

Vi ønsker også å komme med kritiske betraktninger på Nonaka og Takeuchis teori. Nonaka og Takeuchi trekker et skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dette blir en grovinndeling av kunnskap. Det blir ikke uttrykt hva slags kunnskap det er snakk om og om kunnskapsutviklingsprosessen varierer med kunnskapstype (Hustad, 1998). I tillegg er det et spørsmål om det ikke er slik når Nonaka og Takeuchi framhever at kunnskapsutviklingsevnen er strategisk valgt, vil ikke det bety at det er toppledelsen som har valgt strategiene? Hvordan får en da til den kunnskapsutviklingen som er et resultat av prosessene i et praksisfellesskap? Vi ser at det er viktig å være oppmerksom på denne siden ved både Senges teori, men også Nonaka og Takeuchis teori. Vi ser at deres teorier brukt på skole, ikke fanger godt nok opp og nyanserer på en god nok måte hva en legger i læreprosessene i en skole.

Senge og Nonaka og Takeuchis teoribidrag har sitt teoretiske ståsted i organisasjonsteori, som er opptatt av å forstå hvordan organisasjoner fungerer, med effektivitet som det fremste målet. Erling Lars Dale på sin side har et pedagogisk ståsted. Hans oppmerksomhet er mot skolen som organisasjon og han er opptatt av å utvikle skolen til en profesjonell pedagogisk virksomhet. Det er medlemmenes profesjonalitet som avgjør om vi kan kalle skolen en lærende organisasjon.

Vi velger å trekke inn et pedagogisk perspektiv på utviklingen for om mulig å klargjøre hvordan læringsprosessene kan foregå i skolen som organisasjon. Erling Lars Dales tre kompetansenivåer er klargjørende for hvordan lærings skjer i en organisasjon. Han hevder at dette samspillet mellom praksis og teori er en forutsetning for å kalle læreryrket for en profesjon. Vi ser at samspillet mellom organisasjonens tause og eksplisitte kunnskap er et tema fra Nonaka og Takeuchi vi kan kjenne igjen i Dales perspektiver på møtet mellom teori og praksis. Dale har imidlertid et mer analytisk tilnærming til systematisering av arbeidserfaringer, med vekt på kritiske analyser og refleksjon over praksis, i lys av teori.

### 2.2.3 Læring i organisasjoner

Erling Lars Dales 3 kompetansenivåer er for oss et interessant analysegrunnlag for det videre arbeidet med denne oppgaven. Vi ønsker å gå mer inn på kollektive læreprosesser knyttet mot skolen som organisasjon. Nonaka og Takeuchi er utydelige på hva det er som læres i organisasjonen. Vi trekker fram Dale i denne oppgaven for å få et grunnlag for å vurdere forutsetninger for læring i det voksne miljøet. I Dales teoriutvikling er begrepet *profesjonalitet* sentralt. Visse kriterier må utvikles for å kunne kalle læreryrket en profesjon. Dale er opptatt av å utvikle pedagogikk som fag og han er kritisk til skolen som han hevder er for opptatt av her og nå spørsmål.

*Det må opprettes en organisk forbindelse mellom lærernes undervisningspraksis og opplæring, og pedagogikken som vitenskap.*

(Dale, 1999:13)

Med dette hevder han at det ikke i tilstrekkelig grad er slik i dag. Det er derfor må en bygge på pedagogikk som vitenskap for å kunne utvikle kriterier for hva som forstås med høy profesjonell kvalitet.

I denne delen av oppgaven vil vi kort presentere de tre kompetansenivåene, og trekke inn Dales begrep om organisasjonsdidaktikk.

Dale knytter nivåene til et profesjonelt læringssystem. K1; gjennomføring av undervisning, K2; planlegge og vurdere undervisningen, og K3; kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori. Dale knytter de samme nivåene mot organisasjonsdidaktikk. Vi skisserer kort hva han legger til nivåene:

K1: Dette nivået handler om å gjennomføre undervisningen. Lærer og elev er hovedaktører på dette nivået. Lærerens dyktighet i å utforme læringsaktivitetene legges til dette nivået. På rektornivå kan dette kompetansenivået være knyttet til rektorenes direkte interaksjon med lærerne, f eks gjennomføring av et program for fleksibel bruk av arbeidstidsavtalen (Dale, 2004).



---

K2: Hvordan realisere læreplanene, er et sentralt spørsmål på dette nivået. Her handler det om å overveie, planlegge og vurdere undervisning i forhold til læreplanen. (Dale, 1999:24) Praksisnivået her er kommunikasjon mellom de ansatte medlemmene som kolleger. På rektornivå kan dette kompetansenivået være knyttet til å legge til rette for arbeidsformer som sikrer at kompetansen til lærerne deles i arbeidsfellesskapet (Dale 2004).

K3: Det tredje praksisnivået i en organisasjon handler om kommunikasjon i og konstruksjon av utdanningsteori. Det gjelder å bevege seg mellom praksis og teori. Utprøving og evaluering av praksis, må føre til endring av praksis. Det går et skille i forhold til K2 nivå gjennom at en kan kritisere vedtatt læreplan. På dette nivået er det vesentlig å framføre argumenter og å drøfte begreper. Nivået fordrer at en inntar en refleksiv holdning til egen praksis. Refleksiviteten må ha en bakgrunn i pedagogikk som vitenskap. Teorien er profesjonsgrunnlaget (Dale, 1999). På rektornivå er det viktig at de ulike lærestedene utvikler analytisk kunnskap om seg selv. Det er derfor sentralt å utvikle en praksis for kritisk å vurdere skolens eget utviklingsarbeid. Målet er å videreutvikle den samlede kompetansen. I følge Dale er refleksjon på K3 nivå et krav for å kalle yrket en profesjon.

Med didaktikk mener Dale tradisjonell læreplanteori, dvs. hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor. Dale kobler den tradisjonelle didaktikken mot organisasjonsteori. Skoleverket er en læringsorganisasjon. Det er et poeng at den kommunikasjonen må forankres i et felles språk og faglige kriterier (Dale, 2004). Han slår fast:

*Utdanningssystemet mangler det nødvendige minimum av felles referanserammer, felles språk og faglig identitet.*

(Dale, 2004:41)

Betingelsen for en samfunnsmessig reform med sikte på å profesjonalisere utdanningen er at faget pedagogikk utvikler studieplaner der organisasjonsteori er koblet til didaktikk (Dale, 1999:63). Dale ser for seg at utviklingen av en profesjonell organisasjon. Sentrale spørsmål blir: Hvordan sikrer vi kollektiv læring? Hvordan

utvikles sosiale systemer som kan reflektere over egne læringssystem? Hvordan utvikles en kollektiv selvrefleksjon også på den individuelle læring? Hvordan utvikler organisasjonen sin egen kompleksitet? Svarene på disse spørsmålene utvikler, i følge Dale, organisasjonsdidaktikk (Dale, 2004:64).

I denne oppgaven skal vi ikke gå i dybden på praksisnivåene. Vårt hovedtema er ledelse. Et viktig punkt vi tar med fra K3 nivået er refleksivitet. Skillet som trekkes opp mellom de 2 praksisnivåene kan være et nyttig analyseredskap for å se på en skoles arbeid. Vår oppmerksomhet avgrenser vi mot lederens arbeid med å legge til rette for kollektive læreprosesser.

*Når fokuset er å systematisere arbeidserfaringene i organisasjonen som helhet, får vi erfaringslæring som grunnlag for organisasjonslæring*

(Dale, 1999:18)

Lederens oppgave blir å lede utviklingsprosesser på skolen. Skolens læringsmiljø må være det overordnede innsatsområdet for den formelle lederen. Lederen må arbeide for å organisere læringsarenaer hvor refleksjon på K3 nivået kan foregå. Kulturen på skolen må utvikles i retning av at det er tradisjon for å stille refleksive spørsmål til egen praksis. Dales tenkning om organisasjoners refleksjon over egen praksis finner vi igjen i Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004). Meldingen legger stor vekt på skolen som organisasjon, skolen som arbeidsplass og skolen som læringsarena. Meldingen er klar på at skolens læringskultur har sammenheng med graden av refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider besitter, men også hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

Differensieringsprosjektet<sup>20</sup> som viser at det bare er 54 % av lærerne som rapporterer at ”På min skole har vi en kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter”.

---

<sup>20</sup> Norgeshistoriens hittil største utviklingsprosjekt i videregående skole, ”Differensiering og tilrettelegging”. Fra 1999 til våren 2003 har landets videregående skoler satt i verk til sammen rundt 1700 ulike tiltak. Erfaringene fra prosjektet skal brukes i den videre kvalitetsutviklingen av videregående opplæring.

---

*Medarbeiderne opplever et fellesskap og samarbeid er framtrødende og alle identifiserer seg med fellesskapet. Personalet kan ha ulike funksjoner i virksomheten, men de har hele tiden virksomhetens felles mål som en gjensidig forpliktelse å holde seg til.*

Kompetanseberetningens rapport (Lærer elevene mer på lærende skoler? 2005).

Avslutningsvis i denne delen av oppgaven velger vi kort å trekke fram eksempel på hva Dale legger i organisasjonsdidaktikk. Dale har sammen med Jarl Inge Wærness utviklet 7 kategorier som de mener er nødvendige for å sette skolene i stand til å ivareta et differensiert opplæringsløp. Kategoriene skal være til hjelp for skolene i analysen av organiseringen av opplæringen. De sju kategoriene er; (1) elevenes evner og forutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering (Dale og Wærness, 2006:259).

Utviklingene av de sju kategoriene kan være et eksempel på et område hvor man etablerer et felles språk i utdanningssystemet. (Dale og Wærness, 2006:263).

I denne oppgaven vil vi ikke bruke kategoriene i analysen av Knatten skole. Vi retter vår oppmerksomhet mot de ulike kompetansenivåene og i samhandling i et kollegialt fellesskap. Vårt hovedmål er som vi tidligere har presisert ikke å finne ut om Knatten skole er en lærende organisasjon. Vi er opptatt av grep rektor kan ta for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi tar med de sju kategoriene fordi de er sentrale for å forstå hvordan en kan bygge opp en felles begrepsforståelse for utvikling av skolen som organisasjon. Vi vurderer det som svært interessant å analysere en demonstrasjonsskole opp mot de sju kategoriene. Vi velger allikevel å plassere dette utenfor rammen av vår problemstilling og denne oppgaven.

#### **2.2.4 Oppsummering av kap 2.2 - lederutfordringer**

Vi har valgt ut noen hovedområder som vi vurderer blir spesielt viktig for den formelle lederen. Med støtte i Senge, Nonaka og Takeuchi, og Dale kan vi si at lederens hovedutfordring blir å lede prosesser mot framtiden. En lærende

organisasjon trenger en felles visjon. Det er lederens ansvar<sup>21</sup> å lede dette arbeidet. Senges perspektiver på systemtenking og felles visjon kan være et nyttige redskaper for lederen. Utviklingen av et fellesskap hvor medlemmene reflekterer over organisasjonenes samfunnsmandat og sammen kan drøfte felles mål blir en sentral lederoppgave. Vi har tidligere i oppgaven problematisert Senges harmoniforståelse av hvem som er i posisjon til å utvikle organisasjonens visjoner. Vi har problematisert dette, spesielt med tanke på motsetningen balansert målstyring og en lærende organisasjon. Vi ser at den formelle lederen er i en nøkkelposisjon i arbeidet med å samordne de ulike målene som er satt for skolen. Utfordringen blir å samle medlemmene i en organisasjon rundt visjoner, og samtidig sikre at målene som blir satt er i tråd med de kravene og forventningene som ligger i sentrale styringsdokumenter. Senge er opptatt av organisasjonens lyst og evne til å lære. Det er nødvendig å utvikle en felles tenkemåte. Det kreves et språk for å kunne beskrive og forstå hvilke mekanismer som former organisasjonen. Her ser vi paralleller til Dale som nettopp er opptatt av kommunikasjon i et felles språk. Dale (2004) viser til Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) og viser til hva som kan hindre en kultur for læring. Tradisjonell organisering legger ikke tilstrekkelig til rette for læring. Det er en mangel på refleksjon i organisasjonene over den kunnskapen både skolen og det enkelte medarbeider på en skole representerer, og hvordan den kan deles og anvendes som en del av et fellesskap. Tidligere i oppgaven viste vi til Dale når vi pekte på at differensieringsprosjektet viser at det bare er 54 % av lærerne som rapporterer at "På min skole har vi en kultur for å dele kompetanse på tvers av enheter".

Det å endre en skoles kultur er en utfordring for lederen. I en lærende organisasjon er kollektive læreprosesser et kjerneelement. Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) slår fast at norske skoler i større grad skal utvikle seg og dyrke fram en endringskultur. Arbeidsplassen skal betraktes som en læringsarena, hvor ikke bare

---

<sup>21</sup> Det er den formelle lederens ansvar å utvikle en felles visjon. I praksis kan dette være både uformelle og formelle ledere på nivåene under rektor. Det vil være interessant å undersøke i hvilken grad ledelse er distribuert i organisasjonen når man skal gjennomføre en kvalitativ studie av en skole.

---

elevene, men også de voksne skal lære. Gjennomgangen av våre valg av teoretikere tydeliggjør at det er vesentlig at det legges til rette for møteplasser i et personale for å kunne nå idealene som er satt.

Dale viser til Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004) og hva som er hemmende for utviklingen av kultur for læring.

*Skolen mangler det som kalles læringsintensitet fordi skolen er organisert i opplæringen ut fra en praksisforståelse om en og en time, ett og ett klasserom og en og en lærer. Lærernes arbeidstids – og lesepliktavtale hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og bruk av lærernes arbeidstid. Den tradisjonelle organiseringen bidrar ikke til felles læring og refleksjon i kollegiet.*

(Dale, 2004:37)

Det blir vesentlig at pedagogikk og generell didaktikk blir gjenstand for drøfting blant medlemmene. Nonaka og Takeuchi har også elementer i sin teori, for eksempel hvordan en kan organisere virksomheten på måter som svarer til redundans og variasjonsbegrepene. Roald (1999) viser til hvordan prosessorienterte skole legger opp sitt utviklingsarbeid. Disse skolene kjennetegnes ved faglærergrupper supplert med tverrfaglige team, aldersblanding, fleksibel organisering av elevene og fleksibel organisering av skoledagen. Dette assosierer han til læringstrinnene og vilkårene hos Nonaka og Takeuchi, men også til systemtenkingen hos Senge. På disse skolene søker man etter kunnskap på tvers av faggrupper i kollegiet. Erling Lars Dale har i denne sammenhengen også et viktig bidrag. Hans ulike kompetansenivåer kan være nyttig for å oppmerksomhet på hva som skal læres gjennom oppmerksomhet mot organisasjonsdidaktikk. Vi ser at Nonaka og Takeuchis søkelys på det epistemologiske spennet mellom taus og eksplisitt kunnskap kan også relateres til Dales teoriutvikling. Vi mener å ha hold i at også Dale ser organisasjonens tause kunnskap som et viktig element, men som må kobles mot eksplisitt kunnskap, i Dales profesjonskrav er dette teori hvor pedagogikk er vitenskap.

Det er skolelederens oppgave å legge til rette for at det i organisasjonen jobbes mot felles mål. Lederen får en sentral posisjon i koordineringen av de læringsprosessene

som skal foregå i organisasjonen. Nettopp Peter Senges vektlegging av betydningen av lederens ansvar i å samle en organisasjon til felles innsats kan være et nyttig perspektiv.

Oppsummert har vi nå presentert perspektiver på begrepet en lærende organisasjon. I det kommende vil vi nå se på læringsbegrepet. Avslutningsvis vil vi se på ledelsesteori.

## **2.3 Læringsteori - ulike perspektiver på læring**

I dette avsnittet vil vi gjøre rede for ulike læringssyn. Vi har hittil i oppgaven vært opptatt av lærende organisasjoner og læring som en kollektiv prosess i organisasjonen. Men det er umulig både praktisk og teoretisk å betrakte kollektiv læring uavhengig av individuell læring. Det er utvilsomt slik at læring i organisasjoner er avhengig av individet. I tillegg har teorier som er utviklet om læring i stor grad sitt utgangspunkt i individuell læring hos barn og unge. I innledningen viste vi til tempoet i samfunnsendringene som en mulig årsak til forventningene om å utvikle skolen i retning av en lærende organisasjon. Kravet om å stadig være i endring blir avgjørende for om organisasjonen skal kunne gå i takt med det samfunnet den er en del av. Skolen er kritisert for det motsatte, nettopp at den henger igjen i et modernistisk samfunn. Har det vært rettet for liten oppmerksomhet mot lærernes læring? Er det undervisning og prosessene i klasserommet som har vært sentrale? Er det slik at det læringssynet som ligger til grunn for arbeidet som utføres av skolens lærere og elever også preger hvordan det legges til rette for læring i skolen som organisasjon?

I følge Ivar Bråten (2005) har det vært uenighet i begynnelsen av dette århundret om hvordan begrepet læring kan defineres, hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted. Vi vil begynne med en kort beskrivelse av behavioristisk læringsteori. Her betraktes læring som en stimulus – respons prosess. Individet betraktes som en åpen boks. Kunnskapen er objektiv. Lærestoffet deles opp i passe porsjoner for at det

---

skal være mulig å fylle på kunnskap. Læringen blir sett på som en lineær prosess. Det er hvordan lærestoffet blir presentert for individet som blir avgjørende for om læring skjer. Lærerens undervisning blir enveis. Denne tilnærmingen til læring har hatt sterk innflytelse på oppbygging av pensum, undervisning og evaluering i mange land i følge Dyste (2001) og hun skriver videre at også mye av målstyringsideologien har sitt fundament her. Dette er i følge Hustad (1998) en individorientert læringsteori. Han skriver i "Lærende organisasjonar" med henvisning til Bjørgen at kritikken kan oppsummeres i tre punkter. Det skilles ikke mellom læring som prosess og læring som resultat. Det er meningsløst å definere læring som endring. For det tredje vil det være stor uenighet om hvordan endringen kan spesifiseres, hvordan kan læringen beskrives eller måles. Men for å forfølge kritikken mot skolen er det mulig å stille spørsmål ved om gjeldende praksis i noen norske klasserom har sin forankring i behavioristisk læringsteori. Refleksjon over omfanget av forankring i dette læringssynet i skolen i dag vil vi ikke drøfte eksplisitt i denne oppgaven. Vi vil ikke forfølge denne tanken videre og drøfte hva dette vil kunne ha av betydning i et ledelses- og organisasjonsperspektiv. Vi ser det vil være nødvendig å drøfte læringsteori i en organisasjon når målet er å utvikle en lærende organisasjon, slik vi har beskrevet tidligere i oppgaven.

Kognitive perspektiver på læring har stått sterkt siden 70-tallet og har hatt stor betydning for læreplanutviklingen i vestlige land i følge Dysthe (2001). Konstruktivistisk læringsteori, som i følge Olga Dysthe er en vesentlig læringsforståelse innen kognitiv teori, beskriver læring som en konstruksjonsprosess der eleven tar imot informasjon, tolker den, knytter den opp mot alt han vet og reorganiserer sine mentale strukturer for å passe inn den nye forståelsen. Kritikken mot kognitive perspektiver er at det er for ensidig oppmerksomhet på den mentale siden av læring og at den er for individsentrert. De sosiale sidene ved læringen har bare vært vektlagt i den grad de støtter individets læring. De fleste som arbeider med utvikling av et sosiokulturelt læringsperspektiv har sitt utgangspunkt i kognitiv forskning, men har flyttet oppmerksomheten fra det individuelle til læringsfellesskapet.

I følge Bråten (2005) står motsetningen i dag mellom et grunnleggende kognitivt perspektiv på læring og et grunnleggende sosialt, selv om begge perspektiver kommer i varianter som ligger ulikt plassert på skala fra det ensidig individuelle til det ensidig kollektive.

Både Bråten (2005) og UFD, i publikasjonen ”Har kompetanseberetningen et grunnlag?” (2003), viser til Lave og Wenger når de skal omhandle det situerte perspektivet. Dette perspektivet behandler læring innenfor det sosiale perspektivet.

*Lave og Wenger (1991) viser at all læring må ses i forhold til den sosiokulturelle praksisen den er en del av. Læring er nedfelt (situated) i et praksisfellesskap (community of practice) og er integrert i fellesskapets praksis enten denne trer fram i form av et faglig miljø på arbeidsplassen eller i en skolehverdag. En nykommer vil gradvis ta del i fellesskapets kompetanse ved at hun har tilgang til å observere og gradvis delta i alle oppgavene som utføres i og av fellesskapet, også kalt «legitim perifer deltakelse». Konkret betyr dette at hva den enkelte lærer, avhenger av hvilket praksisfellesskap den enkelte er engasjert i, ikke bare hvilke individuelle forutsetninger i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger den enkelte tar med seg inn i gruppen.*

(Har kompetanseberetningen et grunnlag? 2003:22)

I dette perspektivet rettes oppmerksomheten mot ulik sosial praksis slik som gjensidig forståelse, samarbeid, alles tilgang til informasjon og fordeling av ansvar og autoritet. Læringen er en eller annen form for sosial aktivitet, og læringens mål er fullverdig deltagelse i fellesskapets sosiale praksis, til motsetning der læringens mål er individuelle kunnskaper og ferdigheter.

I følge Dysthe (2001) har samspill et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt. Særlig vektlegger hun språk som en integrert del av handlinger og relasjoner. Språk og kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv er det som gir individet tilgang til det kulturelle mangfoldet som finnes i omgivelsene, fra den innerste familiesirkelen til de mange ulike kontekstene man kan velge å ta del i. Språklige ytringer er sosial handling. Språk og kommunikasjon er bindeleddet mellom det individuelle og det som er felles. Kommunikative prosesser er helt sentrale for læring og utvikling. Språket er det viktigste medierende redskapet for



læring og ledelse. Hun framhever de relasjonelle forholdene mellom individ og fellesskap som byggesteiner i meningsskaping. Aktørene bringer med seg sin livsverden inn i kommunikasjonen. Forståelse og enighet etableres gjennom dialog og argumenter. Når en mening møter en annen mening, oppstår en ny og mer kvalifisert mening, kan man si i en relasjonell forståelse av kommunikasjon.

Bråten (2005) trekker i artikkelen "Ulike perspektiver på læring" opp motsetningene mellom det kognitive og det situerte perspektivet. I tabell 1 bygger han på Sfard fra 1998. Tilegnelsesmetaforen ligger under det kognitive perspektivet og deltakelsesmetaforen ligger under det situerte.

<b>Tilegnelsesmetaforen</b>		<b>Deltakelsesmetaforen</b>
<b>Individuell berikelse</b>	<b>Målet for læring</b>	<b>Fellesskapsbygging</b>
<b>Tilegnelse av noe</b>	<b>Læring</b>	<b>Bli en deltaker</b>
<b>Mottaker (konsument), (gjen)skaper</b>	<b>Elev / student</b>	<b>Perifer deltaker, lærling</b>
<b>Informator, hjelper, formidler</b>	<b>Lærer</b>	<b>Ekspertdeltaker, bevarer av praksis / diskurs</b>
<b>Eiendom, vare, besittelse</b>	<b>Kunnskap og begrep</b>	<b>Aspekt ved praksis / diskurs / aktivitet</b>
<b>Ha / eie</b>	<b>Kunne / vite</b>	<b>Høre til / delta / kommunisere</b>

*Figur 5 Metaforene som kognitive og situerte læringsperspektiver bygger på*

(Bråten, 2005:18)

Bråten støtter seg på Sfard når han skriver at begge metaforene er nødvendige innen læringsforskning og at de til sammen gir et mer helhetlig bilde av menneskelig læring. Bråten (2005) beskriver videre forsøkene på å etablere en syntese, en sosial - kognitiv teori. Dette beskrives som problematisk fordi forsøkene oppfattes å ligge for nær opptil det ene eller det andre perspektivet til å bli akseptert av alle parter.

Avslutningsvis støtter Bråten seg på Sfard når han påpeker at begge perspektivene på læring gjensidig kan utfylle og berike hverandre, og at feltet vil være tjent med at de to retningene lever side om side, begge er viktige bidragsyttere til teoretisk forståelse av læring og til forsøk på å utvikle pedagogisk praksis. Men i vårt arbeid vil vi si at vi

ligger innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, beskrivelsen som ligger under det situerte eller deltakelsesmetaforen er betegnende for hvordan vi tenker læring innenfor rammen av denne oppgaven. Vi velger dette perspektivet fordi vi er opptatt av kommunikativ ledelse, og utvikling av skolen som en lærende organisasjon gjennom kollektive prosesser. Vårt arbeid beskriver også utviklingen på en skole det er derfor naturlig at vi har et situert utgangspunkt. Som tidligere omtalt i oppgaven har vi valgt å legge til grunn teoriene til Senge og Nonaka og Takeuchi og Dale om lærende organisasjoner. Teoriene bygger sitt reisverk på samhandling. Læringen foregår mellom aktørene i organisasjonen. I Nonaka og Takeuchis bidrag ser vi det dynamiske forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap. Med utgangspunkt i kunnskapsutviklingsspiralen, figur 3 s 42, skisseres hvordan kunnskapen utvikler seg gjennom en dynamisk prosess. Dynamikken i kunnskapsutviklingen kan relateres til et sosio – kulturelt perspektiv på læring.

## **2.4 Ledelse av en lærende organisasjon**

I vår oppgave er vi opptatt av skolens leder og den rollen hun har spilt i arbeidet fram mot statusen som demonstrasjonsskole. Hvilke grep har lederen tatt i bruk for å utvikle denne skolen? Vi vil gå inn i noe av det store tilfanget av teori som finnes om ledelse generelt og skoleledelse spesielt for å gi en ledelsesteoretisk bakgrunn for vår analyse.

I sin bok ”Lederidentiteter i skolen ” skriver Jorunn Møller (2004) at hvordan vi definerer begrepene organisasjonsprosesser og ledelse er i kontinuerlig utvikling i forskningsfeltet og at det ikke finnes en universell teori som er allmenngyldig.

*”Det er likevel viktig å føre en fortløpende diskusjon om hvordan god ledelse kan beskrives i ulike situasjoner”*

(Møller, 2004:49)

Hun trekker frem tre eksempler på definisjoner av ledelse. Den første er hentet fra Johnsen 1984 i Busch og Vanebo fra 2000.

---

*”et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill”*

(Møller, 2004:48)

Tian Sørhaug definerer begrepet på følgende måte i 1996.

*”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra”*

(Møller, 2004:48)

Og til sist i følge Leithwood og Riehl fra 2003.

*”Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse.”*

(Møller, 2004:49)

Møller oppsummerer på følgende måte.

*”ledere mobiliserer og arbeider sammen med andre for å artikulere og realisere felles intensjoner”*

(Møller, 2004:49)

Vi mener, med støtte fra de vi siterer ovenfor, at vi i vår oppgave skal beskrive hvordan ledelse har vært utøvd av en rektor på en skole der utgangspunktet er at den har vært gitt anerkjennelse. Med vårt utgangspunkt i Senge og Nonaka og Takeuchi er vi opptatt av de relasjonelle sidene av ledelse. Når vi velger å bruke disse definisjonene på ledelse, er det fordi vi ser at de fanger opp i seg at ledelse er en relasjonell aktivitet. Vi ønsker å vise at hvordan vi betrakter ledelse ikke er statisk. Ledelse kan utøves på ulike måter i ulike situasjoner. Det preger også arbeidet med å finne gode og dekkende definisjoner.

Skolens begrunnelse og samfunnsoppdrag er læring. Derfor er det for oss et grunnleggende perspektiv at skoleledelse er ledelse for læring. Vi har tidligere i dette kapittelet skrevet om læring der vi har valgt å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Læring skjer i samhandling med andre.

Et annet grunnleggende perspektiv er at våre læreplaner formidler skolens ansvar for å gi elevene en demokratisk dannelse. Begge disse perspektivene forutsetter at ledelsen bygger på en kommunikativ rasjonalitet. Erik Oddvar Eriksen skriver i ”Kommunikativ ledelse” (2000).

*Demokratisk ledelse dreier seg om samarbeid og at ledelsens suksess avhenger av kvaliteten på det samarbeidet de klarer å få i stand seg imellom og med underordnede.*

(Eriksen, 2000:133)

Vi finner også støtte for dette synet i ”Lederidentiteter i skolen” (Møller 2004). For å nå målet om demokratisk dannelse må alle deltagere i skolesamfunnet oppleve å være del av en demokratisk praksis. Skoleledelse må være demokratisk ledelse. I følgende sitat viser Møller til Møller.

*En enighet om strategivalg må skapes på en legitim måte. Kollektiv refleksjon over egen praksis blir dermed et viktig stikkord for å kunne lede læringsarbeidet på en målrettet og bevisst måte i lys av dette perspektivet.*

(Møller, 2004:57)

Skolen som organisasjon forventes å møte samfunnets krav om å være i endring, å utvikle seg som en lærende organisasjon. Derfor vil vi videre hevde at det er sentralt at den lederpraksisen som utøves for å dekke de kravene som skisseres i de teoriene vi har valgt om en lærende organisasjon, krever oppmerksomhet mot personalets samhandling. Alle disse perspektivene krever at ledelsen har oppmerksomheten rettet mot kommunikasjon, prosesser, refleksjon, vurderinger og læring knyttet til systematisk oppfølging av skolens praksis. Det dreier seg om relasjonelt arbeid.

Hvordan legge til rette for det relasjonelle arbeidet og samtidig initiere et system for målstyring? Vi har vært opptatt av den mulige motsigelsen mellom innføring av balansert målstyring og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Slik vi presenterer en lærende organisasjon, kan det se ut til at de to ulike styringssignalene bygger på helt ulike rasjonalitetsbegreper. Vi har valgt å bruke Erik Oddvar Eriksens

teori om kommunikatív ledelse for å kunne analysere lederens arbeid i utviklingen av egen skole. Han framhever det kommunikative rasjonalitetsbegrepet, framfor det instrumentelle og strategiske rasjonalitetsbegrepet. Vårt mål er å kunne beskrive den formelle lederens grep for å utvikle en organisasjon som er lærende, og samtidig oppfyller forventningene i kommunenes målformuleringer.

Eriksen (2000: 41) drøfter hvordan beslutningsfatning kan skje på grunnlag av instrumentell rasjonalitet, strategisk rasjonalitet eller kommunikatív rasjonalitet. Han benytter denne matrisen i figur nr 6:

Rasjonalitetstype	Situasjon	Innstilling
Instrumentell	Ikke - sosial	Resultatorientert
Strategisk	Sosial	Resultatorientert
Kommunikativ	Sosial	Forståelsesorientert

*Figur 6 Rasjonalitetstyper*

(Eriksen 2000:41)

Instrumentell rasjonalitet hører sammen med formålsrasjonelle handlinger og karakteriserer arbeids- og arbeidsliknende operasjoner. Dette er tekniske beslutninger. Strategisk rasjonalitet er uttrykk for en sosial handlingstype, der aktøren bedømmer de andre aktørenes valg, og blir i stand til å gjøre mer rasjonelle disposisjoner for egen del. Aktøren kalkulerer rasjonelt hvilke strategier og hvilken taktikk det vil lønne seg å satse på, gitt de andre aktørenes disposisjoner. Strategien kan være mer langsiktig orientert, der aktøren kan ta ett skritt tilbake for i neste omgang å kunne ta to skritt fram. Aktøren kan mistenkes for å ha skjulte og taktiske motiver. Kommunikativ rasjonalitet er en type sosial handling som bygger på kommunikasjon. Her er kriteriet på rasjonalitet i hvilken grad man makter å oppnå gjensidig forståelse med andre. Eriksen knytter betegnelsen til Habermas' drøftinger av felles gyldighetskrav for interaksjon, som Habermas betegner som "kommunikative idealiseringer". Kjennetegnet på en vellykket kommunikasjonsprosess og beslutningsprosess er at begge partene oppfatter budskapene likt, og at budskap og

prosesser er herredømmefri. Eriksen oppfatter beslutninger som talehandlinger. Disse kan bygge på forhandlinger eller argumentasjon: Forhandlinger karakteriseres av ”gi – og – ta”, dragkamper, kjøpslåinger og hestehandel. Argumentasjon betegner at deltakerne forsøker å bli enige om hva som skal gjøres gjennom å begrunne sine handlingsplaner. De løser konflikter gjennom å appellere til felles gyldighetskrav. Partene må kanskje lære noe nytt og forandre overbevisning gjennom prosessen for at uenige aktører skal kunne slutte seg sammen i et handlingsfellesskap. I mange sivile og offentlige sammenhenger går vi ut fra at deltakere med ulike meninger skal kunne samtale seg fram til enighet. Det ideelle er en kommunikasjon hvor sanksjoner er ekskludert. Den herredømmefrie samtale, hvor ingen tvang er til stede annet enn de bedre argumenter, må kunne forestilles å eksistere for at aktørene skal vite hva som teller som argumenter. Reell argumentasjon forutsetter at:

- *aktørene er interessert i å komme til felles forståelse og enighet med hverandre.*
- *at alle er frie og likeverdige og potensielt like kompetente.*
- *at alle må innrømme feil og skifte oppfatning i de tilfeller de blir møtt med bedre argumenter.*
- *at alle opptrer autentisk og sannferdig overfor hverandre.*

(Eriksen, 2000:45-46)

Eriksen peker på det viktige skillet mellom å få gjennomført mål, når kriteriet på rasjonalitet er hvor godt en makter å realisere planer og mål, og målrealisering når målenes fornuftighet er testet i lys av kollektive forventninger gjennom språklige virkemidler. Det er et avgjørende poeng for Eriksen å framheve det demokratiske perspektivet, og det kommunikative rasjonalitetsperspektivet kan i følge Eriksen være et utgangspunkt til å analysere et demokratisk lederskap.

*Med demokrati forstår jeg her et arrangement for kollektiv meningsdannelse og beslutningsfatning, hvor det ikke er den numeriske stemmestyrken som er avgjørende, men argumentenes overbevisningskraft.*

(Eriksen, 2000:133)

---

Eriksen viser til at det strategiske lederskapet bygger på New Public Management modellen. Bakgrunnen for denne ideologien er forsøk på omstilling av offentlig sektor. Vi viser til kapittel 2.1 tidligere i oppgaven.

Eriksen (2000:138) sier, med henvisning til Christopher Hood, at New Public Management - modellen baserer seg på delvis overlappende og motstridende ledelsesdoktriner. Som skoleledere i Oslo gjenkjenner vi elementene fra Eriksens framstilling: Lederskap betraktes som en profesjon, i Oslo er de første rektorstillingene der det ikke kreves formell pedagogisk utdanning allerede lyst ut. Rektorrollen fokuseres tydelig, makten og ansvaret tillegges denne posisjonen på bekostning av tidligere vektlegging på skolens lederteam. Balansert målstyring gir klare og kvantifiserbare mål, dette er tenkt å øke effektiviteten i organisasjonen. Det gir også god oversikt, det blir enklere å drive kontroll av resultater og individuelt belønne de som kan dokumentere god måloppnåelse. Dette vil også gi et godt grunnlag for ressursfordeling i neste omgang. Delegering av ansvaret nedover i organisasjonen gir enhetene mulighet til å utnytte sine ressurser slik de mener best, men det gjør også at resultatet av de eventuelle dårlige beslutningene slår tilbake på organisasjonen. Den som har skoene på vet hvor de trykker, men må også leve med de gnagsårene som dukker opp. Dette er tenkt å medføre mer riktige og effektive beslutninger. Innføringen av konkurranse bidrar også til ønske om å heve kvaliteten og senke kostnadene. For skolen vil det si at offentliggjøring av indikatorer på skolens kvalitet, fritt skolevalg og en tildelingsmodell der pengene følger elevene, vil legge et stort ansvar på ledelsens evne til å sikre den enkelte skolens eksistensgrunnlag.

Oppsummert viser Eriksen til at ideologien legger vekt på topplerens kontroll og ansvar, incentiver, kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål. Ledelsens evne til å få gjennomført mål effektivt blir vesentlig, rasjonaliteten består i å finne de beste midlene til å nå målene. Samarbeid med bakgrunn i denne rasjonaliteten, betyr at kollektiv handling kommer i stand når aktørene ser at det tjener egne interesser.

Eriksen viser til Olson fra 1995 når han hevder dette poenget. I denne sammenhengen gjelder det i en organisasjon;

*å utforme belønningssystemer slik at utsiktene til personlig vinning korresponderer med organisasjonens målsettinger.*

(Eriksen, 2000:139)

Her er det altså ikke kunnskapen, innsikten eller argumentene i seg selv som styrer den enkelte, men ytre stimuli. Indre motivasjon er i utgangspunktet fraværende. Det er snakk om betinget samarbeid. Aktørene samarbeider bare når de opplever å være best tjent med det, og vi får et overfladisk og ustabil samarbeide. Eriksen viser videre til at dette er en form for kvasisamarbeid som igjen blir forsterket av styring gjennom kvantitative indikatorer. Det blir det overordnede nivå som setter målene, det underordnede nivå står for iverksetting.

Ledelsesform	Suksess - kriterier	Koordinerings - kriterier	Rasjonalitets - former	Verdier
Strategisk	Resultat oppnåelse	Makt/ressurser	Kognitiv – instrumentell	Effektivitet
Kommunikativ	Måldannelse og målrealisering	Argumenter	Moralsk – praktisk	Legitimitet

*Figur 7 Strategisk og kommunikativ ledelse*

(Eriksen, 2000:140)

Offentlig sektor og skolen står under vedvarende krav om omstilling og effektivitet. Ledelsens rolle og ansvar er tydelig definert i styringsdokumenter. Vi er opptatt av at dagens skoleledere både skal ivareta overordnede kommunale krav om balansert målstyring og samtidig utvikle en lærende organisasjon. I følge Eriksen (2000) vil det si at ledelsen i tillegg til å arbeide for å nå de strategiske målsettingene må teste målenes fornuft gjennom kollektive prosesser. Kan lederskapet etablere en konsensus på en måte som oppleves som legitim? I følge Eriksen (2000) vil ledere som bruker en argumentativ tilnærming, begrunner sine tiltak og er åpne for kritikk, oppnå bedre beslutninger, men også å oppleve at tilliten til dem øker. Det vil si at de i stadig



---

økende grad har en ”reell autoritetsbasis”. Dette er vesentlig for å kunne være beslutningseffektiv. Garantien for de andre i organisasjonen er at det er etablert møteplasser der det er mulig å stille kritiske spørsmål og hevde alternative løsninger. Eriksen (2000) tar sine eksempler fra sykehussektoren. Vi mener at det ikke er til hinder for å anvende de samme perspektivene på skolen. Eriksen (2000) påpeker at utstrakt delegering av ansvar og myndighet ned til den enkelte enhet legger til rette for kommunikativt lederskap. En tilsvarende delegering gjør seg gjeldende i utdanningssektoren. Den store friheten betyr at det blir mulig og naturlig å diskutere planlegging, ressursdisponering og bruk av kompetanse for gjennom genuint samarbeid finne de beste løsningene for måloppnåelse. Dette krever en kommunikativ innstilling fra lederen.

Videre legger Eriksen (2000) vekt på team og enhetlig ledelse som et viktig prinsipp for å frembringe kommunikativt lederskap. Dette er forhold som også ligger som prinsipper i skolen. Rektor er den som har ansvaret på skolen. Teamledelsesprinsippet er også anvendt, skoler har ofte en ledergruppe, som består av personer som er definert som ledelse, eller, det er grupper av avdelingsledere, prosjektledere, teamledere. Overfor disse gruppene står rektor til ansvar og de kan sanksjonere egenrådige ledere. En kommunikativ leder vil derimot gjennom støtte fra teamene lykkes og balansen mellom teamet og den enhetlige ledelsen vil gi effektivitet og gode utviklingsmuligheter.

Det tredje punktet som Eriksen (2000) fremhever er at organiseringen med enhetlig ledelse og team vil pålegge både lederen og teammedlemmene begrunnelsestvang. Alle må vise hvorfor en løsning er den beste. Alle, inkludert lederen, må begrunne sine standpunkt. Det må dyrkes fram en kollektiv oppfatning av hvilke beslutninger som er de beste. Her velger vi å trekke en linje til Senge og hans perspektiv på utviklingen av en felles visjon. Eriksen (2000) legger imidlertid inn vilkår på hvordan denne felles forståelsen skal frambringes. Overført til skole, ser vi for oss eksempelet vi tidligere har vist til, innføring av fleksibel skolestart i Oslo. Vi vil påstå at det i dette eksempelet vil være avgjørende i hvilken grad rektor og resten av personalet

klarer å drøfte seg fram til en felles forståelse av at innføring av fleksibel skolestart vil kreve en omorganisering i småskolen og innføring av aldersblandete grupper. Dersom dette prosjektet skal være vellykket på skolen vil det være vesentlig at denne løsningen kollektivt oppfattes å være den beste.

Til sist legger Eriksen (2000) vekt på at det legges til rette for kommunikativ ledelse når aktørene er tilnærmedesvis i maktlikevekt. Dette er også en situasjon som er til stede i skolen, det er svært vanlig at aktørene har lik utdanning og erfaring og det er ikke sterk tradisjon for en hierarkisk organisering. Når aktørene opptrer som om de er tilnærmet på like fot ligger det til rette for en gjensidig begrunnelsestvang.

Kommunikasjon er en prosess der aktørene samhandler ved hjelp av et felles språk. Eriksen (2000) fremsetter fire betingelser for at et budskap skal bli overlevert og etterlevd. Det første er det pragmatiske aspektet, det vil si at lederen må kunne treffe beslutninger som synes effektive ut fra empiri eller erfaring, det er vesentlig at beslutningen har vært gjenstand for en demokratisk prosess. Det andre aspektet er et moralsk gyldighetsaspekt, det vil si at beslutningen må oppfattes som rettferdig. Det tredje er et etisk aspekt, det vil si fellesskapets interesser og verdier er ivaretatt og ligger til grunn for beslutningen. Den fjerde betingelsen er autenticitetsaspektet. Med det menes at lederen må fremstå som person på en måte som er i samsvar med beslutningen, lederen må være oppriktig.

Når Eriksen (2000) oppsummerer det kommunikative ledelseskonseptet, legger han vekt på at ledelse er en praktisk aktivitet som er basert på bruk av språklige virkemidler. Utviklingen skjer gjennom ulike aktørers argumentasjon der det ene alternativet blir veid opp i forhold til det andre, og der det beste argument vinner. Dette krever genuint samarbeid. Dette skjer innen en organisasjons ramme som gir alles standpunkt en plass. For at dette skal være mulig må organisasjonen fungere demokratisk. Demokratiske organer etablerer likeverdige kommunikasjonsbetingelser. Da er det etablert arenaer hvor overordnede og underordnede kan veie standpunkt og hvor de beste alternativene kan bli utviklet. Dette øker rasjonaliteten i vedtakene, og forpliktelsen i forhold til dem.

---

Vi ønsker å problematisere perspektivet over. I en organisasjon vil det alltid være slik at noen har mer makt enn andre i kraft av posisjon, kunnskap og kontroll over ressursene. Det beste argumentet vil ofte sitte hos den som besitter kunnskapen om det emnet som drøftes. Vi vil hevde at kritikken av Senges harmoniforståelse av utviklingen av felles visjoner, også kan gjelde Eriksen. Et vesentlig spørsmål blir om det allikevel vil være den formelle lederen, eller en uformell mellomleder, som sitter med det avgjørende standpunktet eller argumentet. Det ligger en lederutfordring å være bevisst på dette perspektivet.

Teamorganisering og en åpenhet for rolleskifte er en organisering som legger til rette for disse prosessene. Beslutninger må kunne legitimeres overfor underordnede, noe som krever at lederne begrunner og rettferdiggjør sine disposisjoner. Lederne har deretter mulighet til å handle uten konsensus så lenge de først har vist sin berettigelse, fått reell autoritet. Dette er også basert på at de andre i organisasjonen vet at det er strukturer som vil gi dem mulighet til å diskutere om det alternativet som er blitt valgt er godt eller dårlig.

Desentralisering legger til rette for kommunikativ ledelse fordi det kobler innflytelse med ansvar. Desentralisering gjør at informasjonstilgangen må øke og resten av organisasjonen må reagere adekvat på svingningene utenfor organisasjonen. Ved gjensidig intern kritikk kan organisasjonen teste ut om aktiviteten er i overensstemmelse med allmenne normer for yrkesmessige standarder. Midlene, målene og situasjonsdefinisjonen kan bli gjenstand for kritisk evaluering.

I kapittel 2.1 presenterte vi teori vi mener kan utdype tankegodset bak begrepet en lærende organisasjon. Et gjennomgangstema i dette kapitlet var kollektive læringsprosesser og hvilke vilkår som må ligge til grunn for å få samlet organisasjonen rundt kollektive refleksjonsprosesser. Den formelle lederen har oppdraget i å legge til rette for den organisasjonen vi trekker opp linjene for. Eriksens teori om kommunikativ ledelse blir for oss et viktig bidrag for lede de prosessene som er nødvendige for å drive en organisasjon slik det har blitt skissert i kapitlet om Senge, Nonaka og Takeuchi, og Dale.

## 2.5 Oppsummering av teorikapitlet

Teorigjennomgangen over har hatt som mål å trekke ut noen elementer vi ser som sentrale for å belyse vår problemstilling. Vi har valgt å legge vekt på samhandling og kollektive læringsprosesser. Valg av teoretikere har blitt begrunnet underveis, men en fellesnevner er at de legger vekt på de prosessene som foregår mellom medlemmene av organisasjonen.

Det gjelder å se skolens plass i samfunnet, det å kunne analysere og være oppmerksom på de signalene som kommer fra nærmiljø, kommunenivå og i statlige styringsdokumenter. Signalene balanseres mot analysen av egen organisasjon.

Lederen vil sannsynligvis møte trusler innad i organisasjonen når endringsarbeid skal initieres. Det å stimulere til kontakt med eksterne miljøer kan være med på å forsterke kunnskapsutvikling i organisasjonen, slik Nonaka og Takeuchi beskriver. Vi ser for oss kontakt med foresatte, lokalmiljøet og andre organisasjoner i inn – og utland.

Det er lederen oppgave å stimulere til prosesser i organisasjonen med å finne en balanse mellom erfaring og refleksjon. Møtet mellom taus og eksplisitt kunnskap blir en vesentlig utfordring. Et sosio – kulturelt perspektiv på læring betyr at en legger vekt på at kunnskap blir skapt gjennom samhandling. Lederen som er bevisst på dette læringssynet, sørger for at utviklingsarbeidet er gjennomtenkt ut fra dette perspektivet. Imitasjon, observasjon og deltakelse er viktig i læringsprosesser ut fra dette læringssynet (Roald, 2004b). En annen viktig konsekvens av dette læringssynet er at utviklingstiltak forskyves fra individ til praksisfellesskap. Vi framhevet redundansbegrepet til Nonaka og Takeuchi. Lederens bevissthet rundt det å stimulere til å organisere arbeid i ulike faggrupper og lærerteam, kan fremme de nødvendige prosessene som fører til kunnskapsutvikling i organisasjonen. Kollegialt fellesskap blir en viktig forutsetning for å lykkes. Lederen får utfordringen i å legge godt til rette for dette fellesskapet. Deling av kompetanse, organisering av samarbeidsarenaer og det å utvikle en felles visjon, er viktige områder for en leder som vil utvikle organisasjonen som en lærende organisasjon.

I analysedelen vil vi i tråd med vår problemstilling legge vekt på de grep den formelle lederen tar i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Slik vi ser det er utfordringene for skolelederen mange og sammensatte. Det er sentralt for en lærende skole å ha evnen til fornyelse, jf Senge. Vi har gjennom Nonaka og Takeuchi og Dale sett hvordan refleksivitet er et viktig vilkår. Gjennom kollektive refleksjonsprosesser kan skolen klare å omorganisere egen virksomhet. Sentralt blir den enkeltes handlingsrom, og skolens organisatoriske forutsetninger.

Ledelse er en avgjørende faktor når en ønsker å endre organisasjonen. Vi har i dette kapitlet vist til endringer i rektorrollen. Kravene som stilles til kommunikative ferdigheter er uttrykt gjennom Eriksens teori.

### 3. Metode

Målsettingen med denne studien har vært å få kunnskap om hvilke grep den formelle lederen ved en skole har tatt i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsmetode generelt og beskrive de valg av metode vi har gjort i vårt arbeid. Vi går gjennom forarbeidet, begrunner valg av respondenter, utviklingen av intervjuguidene, gjør rede for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og arbeidet frem til dataene var klare for analyse.

#### 3.1 Om forskningsmetode

Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative studier der dataene som er dominerende er av den ene eller den andre typen. I positivistisk tradisjon har det vært hevdet at samfunnsforskning skal basere seg på mest mulig objektive og presise målinger som kan kvantifiseres og behandles ved hjelp av statistisk analyse. Slagordet var: ”Kan du ikke telle det, teller det ikke”. Dette standpunktet har utløst en motreaksjon, som kortfattet kan uttrykkes slik: ”Det som teller er ikke bare det som kan telles” (Grønmo, 2002). Samfunnsforskning benytter i dag både kvantitative og kvalitative metoder og kombinasjoner av disse. Valg av data gjøres ut fra hva som vurderes som hensiktsmessig ut fra problemstillingen som skal belyses.

Vår problemstilling er knyttet til utviklingen på en skole. Vi ønsker ikke å lage en fremstilling som gir oversikt over et større felt, men tvert imot fremstille en mest mulig helhetlig beskrivelse fra et begrenset område. Vår fremstilling skal inneholde så mange ulike aspekter som vi kan klare å avdekke innenfor rammen av vår problemstilling. Dette gjør at det er nærliggende å benytte kvalitative data. En kvalitativ tilnærming gir oss også den fleksibiliteten vi ønsket. Vi har ønsket at vår problemstilling skulle føre oss frem til en analytisk beskrivelse av ledelsen på skolen. Vi ville samle våre data ved å være til stede, møte våre respondenter og være åpne for det de hadde å fortelle om utviklingen frem mot å bli demonstrasjonsskole. Det

---

betydde at vi måtte være fleksible og åpne for at utviklingen av vårt arbeid ville kunne ta en annen retning enn det vi forutså i starten av undersøkelsen, vi ønsket, med utgangspunkt i vårt teoretiske utgangspunkt, å være relasjonelle og kommunikative i vår tilnærming.

## 3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er preget av en helhetsforståelse, til tross for at et forskningsopplegg er bygget opp av en rekke faser. Men det karakteristiske er at det samme tankemønsteret preger alle fasene og bidrar til å skape helheten.

Forskningsopplegg kan deles inn i tre typer; konstaterende, vurderende og konstruktive (Kalleberg, 2002). I et konstaterende forskningsopplegg stilles det spørsmål om hvordan og hvorfor. Målet er å få frem beskrivelser og forklaringer. Et vurderende forskningsopplegg tar utgangspunkt i et sett verdier og har til hensikt å verdsette de forholdene som skal utforskes. I et konstruktivt forskningsopplegg vil forskeren ikke bare beskrive eller forklare, men også forbedre. Vi ønsker å avdekke hva lederen gjør på en skole som har høstet anerkjennelse, for gjennom det kunne bidra til bedre ledelse både for oss selv og andre. Og dermed er vårt opplegg konstaterende. På samme måte som at våre spørsmål er preget av det vil også svarene bære preg av beskrivelser, redegjørelser og forklaringer.

Vi har valgt å gjøre en intervjuundersøkelse og bruke rektor og inspektør og lærere i plangruppen som respondenter. Vi har med begrunnelse i tidsbruk, og ønske om å redusere datamengden, ikke valgt å gjøre observasjonsstudier og innholdsanalyser av dokumenter. Men vi ser at dette kunne ha gitt et mer detaljert bilde av lederens grep.

## 3.3 Valg av metode i vårt arbeid

Dersom du lurer på hva folk tenker om den jobben de gjør, hva de vil oppnå og hvordan de går frem for å oppnå det, så spør dem. Vår undersøkelse skal ta

utgangspunkt i personer og situasjoner i en skolehverdag. Vi vil derfor bruke en kvalitativ metode og vi velger å gjennomføre intervjuer. Vi velger en kvalitativ metode fordi vi mener at den er egnet til vårt formål. Det kvalitative forskningsintervjuet skal få frem en beskrivelse av begivenheter, handlinger, synspunkter og opplevelser til intervjupersonene. Vi ønsker at de vi intervjuer skal snakke om situasjoner og prosesser. Vi vil at de skal fortelle om seg selv og sine skoleliv.

Vi har valgt i vårt arbeid å rette søkelyset mot rektor, og den rollen hun har hatt i utviklingsarbeidet på skolen frem mot utnevningen til demonstrasjonsskole. Vi har ønsket å få vite hvilke tanker som har vært utgangspunktet, hvilke grep har vært tatt, valg underveis, viktige hendelser og beskrivelser av veien frem mot målet. Vi ønsket beskrivelser fra de som hadde vært sentrale i utviklingen, fremført i deres språk og med vekt på det de mente var vesentlige elementer. Vi ville spørre rektor og få henne til å fortelle sin versjon av hvordan utviklingsarbeidet hadde vært gjennomført på skolen, og få andre sentrale aktører, plangruppen, til å fortelle sin historie. Med andre respondenter ville fortellingene vært annerledes. Perspektivene kunne ha vært annerledes med andre ansatte i personalet. Egne observasjoner fra vår utvalgte skole kunne ha gitt andre inntrykk. Det samme gjelder tolking av dokumenter på skolen både de som er av formell kategori og de mer uformelle, rektor har for eksempel utstrakt e-post kontakt med sine ansatte, de kunne antagelig gitt interessant informasjon. I vår oppgave har vi valgt å begrense dataene til to intervjuer vel vitende om at det kan kritiseres for å være et lite utvalg.

### **3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

*Et typisk opplegg for bruk av kvalitative respondentdata er uformell intervjuing. Dette opplegget består i samtaler mellom intervjueren og de ulike respondentene. Verken spørsmålene eller svaralternativene er fastlagt på forhånd. Intervjueren benytter vanligvis en intervjuguide, som gir generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av samtalene.*

(Grønmo, 2002:78)



---

Det kvalitative intervjuet tar utgangspunkt i samtalen. Forskningsintervjuet kjennetegnes ved bevissthet rundt spørsmålsstillingen, ønske om å få data som er relevante for problemstillingen og oppmerksomhet på relasjonen mellom intervjueren og respondentene. Målet er å få informasjon fra respondenten i deres eget perspektiv. Intervjuet kjennetegnes også derfor ved den ensidige spørsmålsstillingen.

Det kvalitative forskningsintervjuet tar utgangspunkt i den hverdagslige livsverdenen til respondenten (Kvale, 2002). Formålet er å innhente kvalitativ kunnskap uttrykt i vanlig språk. Målet er å få åpne og nyanserte beskrivelser gjerne uttrykt gjennom situasjoner hendelser som er interessante enten fordi de er spesielle eller fordi de er typiske. Intervjueren må vise åpenhet for det uventede selv om det for arbeidets skyld må rettes oppmerksomhet mot temaer som er relevante. Kunsten for intervjueren blir å finne dette balansepunktet. Hvordan ser livsverdenen ut? Hva blir sagt? Hva som er meningen i de temaene som blir tatt frem i intervjuet blir det opp til intervjueren å tolke.

### 3.3.2 Gruppeintervju

*Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer.*

(Brandth, 2002:145)

Gruppeintervju har særlig vært brukt i anvendt forskning, dette kan forklares ut fra at det gir lave kostnader og høy effektivitet. Metoden er velegnet når vi skal studere hverdagsfenomener i et felles perspektiv. Det er en god metode når det samles data om sosiale fenomener og utvikles forklaringer om de fenomenene som studeres. Gruppeintervju har en dynamikk som gjør at det er spesielt godt egnet til å få dybdekunnskap om et tema.

Valg av metode har utgangspunkt i vårt teoretiske perspektiv som bygger på Senge, Nonaka og Takeuchi, Dale og Eriksen. De er opptatt av kollektive prosesser og kommunikative ferdigheter. Derfor mener vi at gruppeintervju både reflekterer vårt

valg av teori og er velegnet til å belyse vår problemstilling. Som utgangspunkt for gruppeintervju er elementer fra symbolsk interaksjonisme relevant.

*Mennesket utvikler seg (selvet) i samhandling med andre, samfunnet består av mennesker i samhandling*

(Brandth, 2002:153)

Det betyr at individene handler i forhold til hverandre, hva de tenker og hva de gjør er avhengig av de andre de har rundt seg. Utviklingen skjer i dette samspillet.

Mennesket fortolker verden og gir den mening. Og meningsdannelsen er utgangspunktet for de handlinger vi gjør. Ved hjelp av språket kan vi definere og redefinere, meningsdannelsen er avhengig av språket. Mennesket handler ut fra situasjonen her og nå, og mennesket ikke er atskilt fra den situasjonen som foreligger omkring. Tvert imot, grunnlaget for hva mennesker mener og gjør er relatert til omgivelsene.

*Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, rasjonell og dynamisk metode. Som symbolsk interaksjonisme bygger den nettopp på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker - at meningskonstruksjon er sosial. (Brandth, 2002:155)*

Gruppen fungerer som utgangspunkt for meningskonstruksjon. Vårt gruppeintervju ble gjennomført i en gruppe som var etablert. Vi kunne gå ut fra at de var trygge på hverandre, kjente hverandres standpunkter og hadde en gjensidig oppfatning av hva de enkelte medlemmene sto for. Gruppeintervjuer med medlemmer som ikke kjenner hverandre brukes også i samfunnsforskningen, og vil høyst sannsynlig gi annen informasjon. Det var ikke et aktuelt for oss i vårt arbeid. Gjennom å velge gruppeintervju som metode får vi tilgang til sentrale aktørers problemstillinger fremført i deres daglige språk. Samhandlingen dem i mellom vil få frem beskrivelser av ting som har skjedd, ideer og tanker. Deltagerne kan bistå hverandre, utdype hverandres uttalelser og hjelpe hverandre til å rekonstruere det som har skjedd. Dynamikken og spontaniteten medlemmene imellom vil få frem bekreftelser og polarisering. Men det er også en fare for at gruppens medlemmer kan virke sensurerende slik at individuelle standpunkt ikke kommer til ordet. Det er en

---

mulighet for at det som kommer til uttrykk i gruppeintervjuet er det som det er legitimt å si i plenum (Vedøy, 2003). Det er mulig at dette skjedde på Knatten skole. Dette perspektivet er vesentlig å ha med i arbeidet med analysen. Men vi mener at materialet som blir samlet under et gruppeintervju er velegnet for å analysere relasjoner og kollektive oppfatninger.

Vi velger gruppeintervju av mange grunner. For det første er tema av en slik karakter at det egner seg å få det belyst av en gruppe. Tema er ikke privat, det er tvert imot spørsmål av typen hva har de ønsket for sin skole, hva har skjedd på skolen og hvorfor de har gjort akkurat de valgene. Har utviklingen kommet gjennom demokratiske prosesser og er beslutninger fattet med et utgangspunkt i et kommunikativt lederskap? Vi ønsket å få frem den alminnelige oppfatningen om skolens utviklingsarbeid og mener at gruppeintervju er velegnet.

For det andre vil situasjonen vil gi rom for å få frem det er enighet om, men også det som det er uenighet om i gruppen. Slik sett vil vi få tilgang til et bredt spekter av oppfatninger og informasjonen vil forhåpentligvis ligge tett opp til det som faktisk har skjedd, gruppens medlemmer har samme erfaring og vil kunne validere hverandres utsagn. Det er også vesentlig å kunne sammenlikne dataene fra respondentene i gruppeintervjuet med dataene fra rektor. Hva er sammenfallende og hva er ikke?

For det tredje vil prosessen i gruppen under intervjuet gi rom for at det kommer frem informasjon som er vesentlig, men som ikke er med i intervjuguiden.

Til slutt må det skrives at vi velger denne metoden fordi den er effektiv, vi kan få frem synspunkter fra flere personer uten at det går med lang tid verken for de ansatte på skolen eller oss.

### 3.4 Valg av respondenter

Vårt valg av respondenter er gjort ut fra vår problemstilling. ”Hvilke grep kan den formelle lederen ved en skole ta i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon?”

Vi leter etter begivenheter, tanker og ideer som har ført den utvalgte skolen dit den er i dag. Derfor er det de sentrale aktørene i prosessene som er valgt ut, først selvfølgelig rektor og dernest hennes nærmeste samarbeidspartnere, skolens plangruppe. Vi tror at prosessene som har foregått på skolen har vært både individuelle og kollektive, og mener derfor at valget vårt med å gjennomføre ett individuelt og ett gruppeintervju kan gi de perspektivene vi trenger i vårt empiriske materiale.

#### 3.4.1 Valg av rektor som respondent

I innledningene av vår oppgave skrev vi om samfunnets forventninger til skolen som en lærende organisasjon og rektors rolle i skolens utviklingsarbeid. Vi har valgt å rette søkelyset mot den formelle lederen, og den rollen rektor har hatt i utviklingsarbeidet på skolen frem mot utnevningen til demonstrasjonsskole. Vi intervjuer rektor fordi vi tror at kunnskap om hvordan hun forstår sin verden vil gi oss svar på vår problemstilling. Vi er opptatt av utøvd ledelse på en skole som har høstet anerkjennelse. Vi er interessert i hennes beskrivelser av hva hun har opplevd, hennes tolkninger og konklusjoner. Vi har ønsket å få frem hvilke tanker som har vært utgangspunktet. Hva var intensjonene? Hvilke grep har vært tatt? Hvilke valg har hun stått over for? Hva mener hun har vært viktige hendelser? Vi ønsket beskrivelser fremført av den som hadde vært sentral i utviklingen, uttrykt i hennes språk, og med vekt på det hun mente var vesentlige elementer.

I vårt materiale hører vi rektors stemme. Det er det hun har valgt å la oss få innsyn i som blir våre data. Bildet kunne blitt et annet med andre respondenter. Hva ville rådmannsnivået i kommunen sagt om ledelsen på Knatten skole? Hvilke historier

---

ville leder av FAU fortalt? Vi erkjenner at vårt materiale ville vært annerledes om vi hadde valgt observasjon av samhandling mellom rektor og resten av personalet, men velger for å avgrense vår oppgave, og bruke intervjumaterialet som utgangspunkt for analysen.

### 3.4.2 Valg av plangruppermedlemmer til gruppeintervju

Når rektor skal fortelle om utviklingsarbeidet på sin skole og sin rolle i arbeidet, er det naturlig at det blir en søndagsfortelling. Det er også rimelig at rektor vinkler fortellingen slik at den harmonerer med ledelsesteori som hun ønsker å støtte seg til og allmenne synet på utviklingsarbeid i skolen. Derfor ønsket vi å bruke flere informanter i tillegg til rektor, dette for å få et mer detaljert bilde. For å få belyst utviklingsarbeidet og de ulike aktørenes rolle valgte vi å intervju andre sentrale personer på skolen. Nettopp fordi vi er opptatt av den kollektive læreprosessen på skolen blir det også viktig å intervju flere aktører enn rektor. Hvordan beskrives ledelsen av andre i skolesamfunnet? Vi ønsket å finne personer som har samarbeidet tett med rektor og som derfor har godt kjennskap til hvordan ledelse utøves.

Plangruppen bestod av personer som hadde en mellomlederstatus på flere nivåer i organisasjonen. Mellomledernivået er særlig interessant sett i lys av Nonaka og Takeuchis teori om ledelse i kunnskapsutviklende organisasjoner. Derfor ble dette et nærliggende valg av respondenter.

Gruppeintervju er en metode der flere personer sammen tar opp et tema, gruppen har en leder og ordstyrer. Vi valgte å bruke skolens plangruppe, en naturlig gruppe, istedenfor å sette sammen en gruppe som bare skulle brukes for vårt intervju.

Plangruppen representerer relasjonene som eksisterer på skolen. Den bestod av skolens undervisningsinspektør og to prosjektledere, prosjektleder for IKT prosjektet og prosjektleder for lese- og skriveprosjektet. Det var disse prosjektene som var grunnlaget for at skolen ble demonstrasjonsskole. De to prosjektlederne representerte også hvert sitt team på skolen, det vil si at de i plangruppen hadde en dobbel rolle, de var både teamledere og prosjektledere. Rektor deltok til vanlig i plangruppen, men

deltok ikke i intervjuet, siden hun allerede hadde blitt intervjuet. Vi ønsket dessuten å få andre på skolens versjon for å kunne sammenholde opplysningene med dem vi hadde fått i intervjuet med rektor. Derfor ble gruppeintervjuet gjennomført uten at rektor satte sitt preg på gruppeprosessen. Vi valgte å ta utgangspunkt i denne gruppen fordi den består av medlemmer som er sentrale i skolens utvikling og derfor er medlemmene viktige informanter. Dessuten er de godt innarbeidet som samarbeidspartnere. De har erfaring med å diskutere spørsmål som ville bli tatt opp i intervjuet og er vant til å reflektere sammen over utviklingsarbeidet på sin skole.

Også dette valget er slik at vi har fått et materiale som antagelig ville ha vært annerledes om vi hadde valgt andre respondenter. Vi kunne for eksempel valgt nytilsatte lærere bare noen uker etter skolestart. Det ville gitt umiddelbare refleksjoner fra ansatte som ikke enda var en del av skolens kultur. Det kan hende at det i mindre grad hadde gitt den legitime versjonen av fortellingen.

### **3.5 Intervjuguider**

Vi utarbeidet to intervjuguider en til hvert av intervjuene. Vi ønsket å gjennomføre to semistrukturerte intervjuer. Dette for at intervjuene skulle ta opp tema som det var viktig for oss å få belyst samtidig som informantene skulle få velge tema de syntes var viktige. Det vil si at den som intervjuet var lydhør for fortellingene som kunne komme og innstilt på å følge opp samtalen ut fra opplysningene som kom frem. Dataene om prosessene frem mot demonstrasjonsskolestatusen skal ordfestes, og her ligger arbeidet med intervjuguiden. Intervjuguiden inneholder emnene vi ville ha informasjon om og gir rekkefølgen for intervjuet. Vi ønsket en begrepsmessig analyse av rektors syn på ledelse, eksempler og beskrivelser av episoder. Det var viktig at rektor snakket om sine valg. Når det gjaldt plangruppemedlemmene, ville vi ha deres syn på den utøvde ledelsen i utviklingsperioden, og lederens betydning for utviklingen. Spørsmål vi stilte måtte være klare og utvetydige og det var viktig å unngå ledende spørsmål. Vi ville være åpne slik at det var mulig for de som ble intervjuet å komme med informasjon som vi ikke hadde innsikt nok til å etterspørre.

---

I utarbeidelsen av intervjuguiden, lå under hele arbeidet problemstillingen til grunn. Den dannet bakgrunnen slik at spørsmålene som stiltes var relevante og ville skaffe til veie den nødvendige informasjonen. Samtidig var det vesentlig at intervjuguiden ivaretok dynamikken mellom den eller de som ble intervjuet og intervjueren. Vi ønsket spontane beskrivelser, tanker og innfall og var derfor avhengige av å etablere en situasjon som inviterte til dette. Det var viktig at intervjuguiden inviterte til spontanitet selv om det i neste omgang ville medføre at arbeide med å strukturere dataene ville bli vanskeligere.

De første temaene vi tok opp i intervjuet var av generell karakter, for så etter hvert å komme inn på tema som i større grad omhandlet lederstil, valg i forhold til samarbeidspartnere og liknende. Dette valgte vi fordi det er lettere for informantene å ta opp den typen problemstillinger etter at intervjuet har pågått og det er etablert en ramme der kontakt er etablert. Mot slutten igjen ønsket vi å igjen komme ut i tema som var mindre sensitive (Dalen, 2004:30).

Vi ønsket fra starten av vårt arbeid å sette søkelyset på kommunikativ ledelse og ønsket å støtte oss på Eriksen som teoretiker. Vi var opptatt av språk og hvordan rektor konstruerer mening i sin utøvelse av ledelse. Temaene tok utgangspunkt i teori om lærende skoler. I starten av arbeidet var vi også opptatt av differensiert og tilpasset opplæring og bruk av IKT i elevenes læringsarbeid, men det ble lagt til side før vi var ferdige med intervjuguidene. Det ble tydelig for oss at vi ville spre vår oppmerksomhet på for mange felt dersom vi holdt fast på alle disse temaene.

Med bakgrunn i den teorien vi har valgt å legge til grunn for vårt arbeid var vi opptatt av hvordan respondentene på vår skole beskrev læring i sin organisasjon. Det er en sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring. Organisasjonslæring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen og at endringer sees på som en kontinuerlig prosess. Vi ønsker å finne ut om lederen samlet erfaringer, bearbeidet, reflekterte og sørget for at ny kunnskap kom alle til gode. En lærende skole forutsetter en kultur preget av medarbeidere som opplever grobunn for læring og utvikling, det er en utbredt oppfatning at de ansatte sammen kan utvikle ny

kunnskap. Det krever ledelse som jevnlig deltar i grunnlagsdiskusjoner med de ansatte og at disse gjennomføres som åpne dialoger. Det er vesentlig at det er etablert møtesteder for kommunikasjon. Bygger kulturen på demokratiske prinsipper? I følge Eriksen (2000) kjennetegnes kommunikativ ledelse ved at ledelsen er opptatt av å få i gang prosesser som er åpne for alle til å ta del i.

Vi har, i kapittel 2, valgt å legge teorien til Nonaka og Takeuchi om hvordan organisasjoner lærer til grunn for vårt arbeid. I intervjuet ønsket vi å få avdekket hvordan mål settes i organisasjonen? Skoleledere leder en kunnskapsorganisasjon med høyt utdannede og selvstendige medarbeidere, derfor blir det en skolelederoppgave å finne balansepunktet mellom profesjonell autonomi og konsentrasjon om felles mål og oppgaver. Pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser forutsetter samhandling mellom individer og er dermed en relasjonell aktivitet. Vi ville finne ut om dette kjennetegnet vår skole.

Ville vi få inntrykk av en skole med arbeidsglede og entusiasme og der de ansatte hadde inntrykk av at de var viktige og dyktige? Vi ønsket å få innsikt i hva gjør skolelederen gjør for å bygge en positiv kultur.

I følge Roald kjennetegnes prosessorienterte skoler ved at de søker ny kunnskap gjennom åpne dialoger mellom elever, foresatte, lærere og andre – på tvers av faggrenser. Skolekulturen er åpen. Ledelsen delegerer makt. Ville vil få utsagn som bekreftet at dette gjaldt vår skole?

Vi viser til vårt teorikapittel og Senge når vi skriver at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at blikket er rette mot verden utenfor. Den er opptatt av å lære og eksperimentere og derfor er det også høy terskel for å tolerere feil. Utvikling skjer gjennom kollegialt samarbeid og erfaringsutveksling. Vi ønsket å avdekke om disse kjennetegnene var synlige på Knatten skole.

På bakgrunn av alle temaene som er nevnt over ble spørsmålene ble gruppert i følgende hovedområder:



Intervjuguide- hovedområder	Spørsmål stilt under utviklingen av intervjuguiden
Skolen og nærmiljøet / Skolen i nærmiljøet	Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
Hvordan forstås ledelse i og av skolen?	Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å utale seg om?
Hva slags forståelse har du om relasjonen mellom ledelse og læring?	Gir vi mulighet for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen 2004:31)

Figur 8 Hovedområder i intervjuguiden med spørsmål

Etter disse vurderingene ble intervjuguidene utformet. Se vedlegg 1 og 2.

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Vi var opptatt av å få til en naturlig ramme rundt intervjuene. Derfor besøkte vi skolen en gang før vi gjennomførte intervjuene. Dette ville vi for å bli litt kjent og legge til rette for en situasjon som inviterte til en åpen samtale når intervjuene skulle gjennomføres. På det første møtet fortalte vi om studiet, vår masteroppgave og hvilken bruk vi ville gjøre av intervjuene. Formålet var å etablere en relasjon og få en forståelse av Knatten skole før vi gjennomførte intervjuene.

Vi ville få frem mest mulig av de dataene respondentene mente var vesentlige for deres arbeid, derfor var intervjueren åpen for at respondentens svar ble grunnlaget for neste spørsmål. Men intervjuguidene var sendt til respondentene slik at de kunne forberede seg og få tematisk retning før intervjuene skulle gjennomføres. Dette kan ha påvirket den retningen intervjuene tok. Men det ble lagt vekt på at intervjuene skulle bære preg av å være samtaler selv om intervjueren styrte samtaleemnene for å få dekket opp temaene. Samtidig var det vesentlig at intervjueren ikke styrte slik at respondentene ble ledet inn i uttalelser som var påvirket av intervjuerens synspunkt.

Ragnvald Kalleberg (2002) problematiserer samfunnsviterens dobbeltdialog i artikkelen "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog". Med dobbeltdialog mener han samtalen en samfunnsviter har med andre i sitt fagmiljø og samtalen som gjennomføres med de som studeres. I forholdet til de som studeres vil forskeren måtte ha et subjekt - subjekt forhold. Dette ble tydelig for oss i møte med våre respondenter på Knatten skole. De hadde, som oss, en opplevelse av å leve i en skolehverdag. De hadde refleksjoner omkring rammene som samfunnet legger rundt skolen og hvordan de valgte å forholde seg til dem. Noen av dem hadde lest den samme teorien vi hadde lest. De hadde sine tolkninger som de formidlet til oss, og vi har våre.

I samtalen med respondentene er det to problemer, for stor nærhet eller for stor distanse. Respondentene har fortolket sin situasjon, og deres fremstilling blir igjen fortolket av den som intervjuer dem. Respondentene og intervjueren kan i tillegg ha en tilsvarende innsikt i fagområdet og bruke samme begreper. Likheten mellom intervjuer og respondent kan være stor slik at det blir lett for intervjueren å identifisere seg for sterkt med den som intervjues. På den andre siden vil for stor distanse gi dårligere forståelse. For vårt arbeid var det nærliggende å ha særlig oppmerksomhet rettet mot faren for å identifisere oss for sterkt. I utgangspunktet er vi, som våre respondenter ansatt i samme skoleslag. Problemer knyttet til for stor nærhet har vi tatt med i vår vurdering i alle fasene av vårt arbeid.

Vi har bedt rektor og andre på skolen om tillatelse til å gjennomføre intervjuer og bruke dem i vår masteroppgave. Vi har lagt frem våre intensjoner og formålet med intervjuet. Vi gav innsyn før intervjuene skulle gjennomføres. Informantene fikk intervjuguidene til gjennomlesing i god tid før intervjuet, dette for at de skulle ha anledning til å forberede seg og for at de kunne komme med synspunkter på de temaene vi ønsket å ta opp. Begge intervjuene skulle tas opp på bånd, det var klarert på forhånd. Ingen motsatte seg bruk av båndopptager og vårt inntrykk var at alle informantene var bekvemme i situasjonen. I intervjuet la vi til rette slik at den eller de som skal intervjues skulle føle seg vel.

---

Det var enkelt å få god gjengivelse fra intervjuet med rektor, det var dårligere kvalitet på gruppeintervjuet. Det er mer krevende å få god lyd når flere snakker. Begge intervjuene startet med at vi fortalte litt om oss selv, studiet og oppgaven vår. Vi fortalte også om hvordan dataene de gav oss ville bli behandlet, og at de ville få den transkriberte teksten til gjennomlesing slik at de kunne godkjenne den. Vi gjennomførte begge intervjuene med en som intervjuet og en som observerte. Observatøren skrev ned inntrykk gjennom intervjuet. Det ble lagt vekt på at intervjueren i så liten grad som mulig skulle påvirke informantens uttalelser. Intervjuene ble gjennomført på skolen. Det ble lagt vekt på å skape en situasjon som var åpen og gemyttlig. Det oppsto et godt samspill mellom informantene og oss under begge intervjuene. Det at vi alle er skolefolk gir et godt utgangspunkt, vi har et felles språk, mange felles erfaringer og god kunnskap om forutsetningene som ligger til grunn for virksomheten.

Alle informantene viste seg å være åpne personer og i tillegg var de mennesker som likte å snakke. Vi som intervjuet trengte ikke å ta mye av arenaen for å få samtale i gang. De viste glede over å fortelle og var fornøyde med sin skole og det arbeidet de hadde gjort. De hadde også allerede reflektert over hendelsene og sine roller. Det gjorde gjennomføringen enkel, samtale gled lett og ledig. Dette gjorde at respondentene var gode informanter, de gav oss et interessant, rikholdig og relevant materiale.

Kunnskap produseres gjennom samspillet mellom den som blir intervjuet og den som intervjuer. Vi utnyttet vår felles bakgrunn som skolefolk til å skape en situasjon der intervjuet konstruerer mening og kunnskap om ledelse og læring i organisasjonen. Målet var et intervju med mange utsagn fra respondentene. Derfor var det vesentlig å ikke komme med ledende spørsmål og ikke selv ta for mye av arenaen.

Vi visste at vi, ved vår måte å gjennomføre intervjuet på, ville påvirke slik at innholdet blir annerledes enn om noen andre gjennomførte intervjuet. Vi ville sette vårt preg slik at vi fikk det materialet vi trengte. Men kvaliteten er avhengig av at vi får frem det de intervjuede har av beskrivelser, meninger og analyser.

Vi ville intervju rektor og få henne til å fortelle sin versjon av hvordan utviklingsarbeidet hadde vært gjennomført på skolen. Vi ønsket også at rektor skulle snakke om ledelse. Vi hadde en intervjuguide med tema som skulle belyses, men vi valgte å ha en åpen situasjon der samtalen gav retning på temaene som ble tatt opp. Vi var oppmerksomme på at vi som intervjuere lett ville kunne påvirke informantene, og la vekt på å tone ned egen rolle så mye som mulig. Det er viktig at vi som også er skoleledere selv klarer å holde våre standpunkter tilbake. Det var vesentlig at det som kom frem var de synspunktene som informantene mente var vesentlige uten for sterk påvirkning fra intervjueren. Den fremstillingsformen hun har skulle ikke preges av form og språkbruk hos intervjueren. Vi mener at vi lykkes med dette.

Gjennomføringen av et gruppeintervjuet er avhengig av at deltakerne er opptatt av tema og godt kjent med det. Men det er også viktig at tema ikke er av så privat karakter at det er urimelig å dele synspunkter med gruppen. Vi ønsket at gruppen skulle gi svar på vår problemstilling. Vi brukte gruppeintervju innen kategorien fokusgruppe, det valgte fokus var ledelse på skolen og skolens utviklingsarbeid.

Gruppen er en naturlig gruppe, plangruppen på skolen, den er innarbeidet og medlemmene kjenner hverandre godt. Det gjorde at medlemmene ikke trengte å bruke tid på å bli kjent med hverandre og komme over de barrierene som ligger i kommunikasjonen med ukjente.

Med bakgrunn i kommunikativ ledelse og ledelse i en lærende organisasjon ønsket vi en metode som ivaretar det kollektive og tar utgangspunkt i skolens daglige liv. Vi ønsket ikke bare å beskrive ledelse på en skole som har høstet anerkjennelse, men ønsket også å kunne identifisere endringsprosesser som har vært gjennomført på skolen. Ved å bruke gruppeintervju ville vi gjennom samhandlingen i gruppen få frem beskrivelser av hendelser, assosiasjoner og ideer. Ved å bruke sentrale aktører, som plangruppermedlemmene er, hadde vi grunn til å tro at vi kunne få data som kunne bidra til å belyse dette.

---

Tre deltagere utfyller hverandre og gir et mer detaljert bilde enn enkeltpersoner. Dessuten vil deltagerne validere hverandre, gi hverandre korrektiv og, dersom det har vært uenighet, få frem at det har vært ulike syn. Diskusjonen i gruppen vil bringe opp tema og problemstillinger som gruppemedlemmene synes er vesentlig, dette gir større bredde i dataene enn om vi intervjuet en person og holdt oss til intervjuguiden. Deltagerne er alle viktige aktører i skolens utvikling. Det de valgte å fortelle, deres valg av språk og vinklingen på problemstillingene som kommer frem i samtalen dem imellom, gav vesentlig informasjon om skolens utviklingsarbeid.

Vi fokuserte på noen få utvalgte tema. Dette intervjuet var også løst strukturert, gruppeintervjuet gir muligheten for at samtalen mellom deltagerne styrer hvilke tema som blir belyst. Det de synes var viktig kommer frem. Det var vesentlig for den som hadde intervjuerrollen å håndtere dynamikken i gruppen slik at mest mulig av informasjon fra medlemmene kom frem. Det var viktig å ikke bli for styrende slik at de naturlige prosessene ble forstyrret, men samtidig var det viktig å få informasjon som vi trengte til vår oppgave. Vi var under gruppeintervjuet oppmerksomme på om vi kunne oppfatte noen form for indre justis som sikret at medlemmene holdt seg til den vedtatte sannheten. Eventuelt om et av medlemmene forvaltet sannheten. Vi fikk ingen indikasjoner på dette. Samtalen fløt naturlig mellom medlemmene i gruppen, men det var også viktig å sørge for at ikke enkelte ble for dominerende på bekostning av andre. Dette ble også tatt hånd om av intervjueren.

### 3.6.1 Opptak

Vi valgte å bruke diktafon og ta opp intervjuene på kassetter. Ingen av respondentene hadde motforestillinger mot at det ble gjort opptak. Vi la vekt på å bruke rom som gav lite bakgrunnsstøy. Det ble gjort prøve før intervjuene startet for å bekrefte at utstyret var i orden og at mikrofonen var plassert slik at alle deltagerne ble gjengitt godt på opptaket. Skiftet av bånd ble gjort med god margin slik at avbruddene ble kontrollert. Under begge intervjuene ble det gjort avbrudd av personer som ikke deltok, det gav støy, men det er mulig å se bort fra hendelsene og gå videre i

intervjuet etter avbruddet. Hendelsen er et beskrivende innslag, slik er det å arbeide på en skole, det er vanlig å bli avbrutt.

### 3.7 Transkribering

I overgangen fra tale til tekst har vi ønsket å være tro mot det muntlige opptaket. Men selv med det utgangspunktet hadde vi ulike valg. Det gjelder ulike regler for muntlig og skriftlig språk, dette blir svært tydelig når tale skal transkriberes til tekst. For vår undersøkelse var det hensiktsmessig å velge en form som gav inntrykk av våre respondenters synspunkter og beskrivelser. Det vil si at vi valgte å gi teksten en form som var leservennlig, en litterær form. Vi valgte ikke å markere pauser, gjentakelser, latter, eier og ”ikke sant”. Men vi la vekt på at respondentenes ordvalg og setningsbygning skulle brukes i den transkriberte teksten. For å gi teksten en reliabilitetssjekk leste vi begge gjennom den ferdige teksten mens vi spilte av båndet for å være sikre på at det som ble sagt var gjengitt på papir. Når begge hadde klart teksten anså vi den som korrekt gjengitt presentasjon av empiri. At teksten er tro til respondentens utsagn er også ivarettatt ved at de har fått den til gjennomlesing og har godkjent den.

### 3.8 Forskningsetiske synspunkter

I vårt arbeid har vi forholdt oss til ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora” (Elgesem, 2003). Det har vært vår intensjon, innen et fagfelt der ingen sannheter virker å være absolutte og bestandige, å finne svar som fremstår som gyldige. Vi ønsker at vår argumentasjon og begrunnelser skal fremstå som allment aksepterbare.

Vi har søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD, om å få gjennomføre vår undersøkelse og retter oss etter de reglene som foreligger for et slikt arbeid. NSD har vurdert prosjektet og funnet det ikke medførte behandling av personopplysninger og derfor heller ikke utløste meldeplikt eller konsesjonsplikt. Vurderingen ble gitt i

---

brev av 01.04.05. Informantene var blitt forespurt om de ville delta, de er informert om studiet vårt, SOL-prosjektet og om oppgaven. Vi anonymiserer skolen og personene som blir intervjuet. I arbeidet med intervjuene, transkriberingen og i bearbeidningen av dataene har vi lagt vekt på å få frem det budskapet som informantene har gitt så korrekt som mulig. Når vår oppgave er avsluttet, vil vi gi eksemplarer til våre respondenter slik at de kan få opplevelsen av å få noe tilbake. Vi har tanke for at oppgaven ivaretar respondentenes oppfatninger, dette er begrunnet i at de har hatt de transkriberte intervjuene til gjennomlesing.

Vi har lagt vekt på å følge ”god henvisningsskikk” og fulgt anvisningene til Wenche Blomberg (2005).

### **3.9 Reliabilitet, validitet og selvkritikk**

Steinar Kvale (2002) tar opp problemstillingene knyttet til reliabilitet og validitet i intervjuforskningen. Han stiller spørsmålet om en tradisjonell bruk av begrepene henger igjen i en modernistisk tradisjon og trenger en nyorientering for å være anvendelige i dagens intervjuforskning. Tanken om en universell, objektiv sannhet henger igjen i en positivistisk tradisjon og er ikke så aktuell i en postmoderne problematikk. Det hevdes at det kan være formålstjenlig å ta utgangspunkt i dagliglivets observasjoner som grunnlag for en personlig, lokal og samfunnsmessig oppfatning av hva som er sant.

Manglende reliabilitet er en kritikk som ofte har blitt brukt om intervjuforskning. Det blir påstått at dataene er fremkommet på bakgrunn av intervjuerens forståelse av feltet som undersøkes. Vår forforståelse er basert på teorigrunnet som vi har beskrevet i kapittel 2. Vi ser at dersom vi i vårt arbeid hadde valgt et teoretisk ståsted i New Public Management ville vårt materiale vært et helt annet, og gitt et annet grunnlag for analyse og konklusjoner. I tillegg har vi en forforståelse med utgangspunkt i egen erfaring som skoleledere (Fog, 2002). Dette har selvfølgelig preget vårt arbeid og vi

har gjennom alle fasene av arbeidet hatt oppmerksomhet rettet mot at dette kan påvirke våre valg. Ved å vedvarende stille spørsmål om dette mener vi at vi har unngått ubeviste feilvurderinger. Vi mener at det er nødvendig å stoppe opp på dette punktet og stille spørsmål om det materialet vi har er godt nok til å danne grunnlag for en analyse og konklusjoner som kan tillegges vekt. Vi har gjort et utvalg av den teorien som er utviklet innenfor feltet ledelse og lærende organisasjoner, og mener at vår problemstilling er relevant i forhold til disse teoriene. Tror vi at vi har fått beskrivelser av det vi ville etterspørre? Vi velger å gå god for respondentenes troverdighet, men vi har problematisert at våre data kunne hatt et annet innhold med valg av andre respondenter. Vi har også vært oppmerksomme på egen rolle og lagt vekt på å få frem respondentenes syn og ikke vårt eget. Men har vi klart det? Transkriberingen er gjort med vekt på lojalitet til respondentenes fortellinger. Ville de ha vært annerledes og gitt et annet utgangspunkt for analysen dersom noen andre hadde gjort jobben?

I tillegg til dette kan vi stille selvkritiske spørsmål til å ikke velge dokumentanalyse. Det kunne gitt viktige innspill om lederens grep. Dette gjelder både formelle og uformelle tekster.

Observasjon av ledelsen i samhandling med resten av personalet ville også gitt beskrivelser om ledelsens grep for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Alle disse perspektivene ligger innenfor rammen av kvalitativ forskning og dersom vi også trekker inn forskning med utgangspunkt i kvantitative data vil alternative muligheter for svar på problemstillingen bli ytterligere utvidet.

Vi har ønsket, i alle fasene av vårt arbeid, å gjøre rede for de valg som har vært gjort. Det har vært viktig for oss å gjøre fremstille det metodiske håndverket på en slik måte at våre prosesser fremstår som gjennomsiktede, slik vil våre lesere kunne gjøre seg opp en mening om våre konklusjoners gyldighet og sannhet.



*I siste instans er det spørsmål om forskeren kan vise logikken i sine resultater, og vise at de er interessante. Det må vises at alternative forklaringer er mindre plausible. Og, som det ofte hevdes innen kvalitativ forskning, mer sikker enn angitt ved de skritt som logisk fører frem til resultatene, blir man ikke. Men det er sikkert nok.*

(Holter, 2002:23)

## 4. Analyse og tolkning

Gjennom analysen ønsker vi å gi en redegjørelse av hvilke grep rektor har tatt i bruk for å utvikle Knatten skole frem mot statusen som demonstrasjonsskole. Oppgaven er: Hvordan finne ut hva teksten kan fortelle om det vi vil vite noe om? For å finne ut av dette lette vi etter en måte å fremstille våre data som ivaretok dataenes egenart og vår problemstilling. I metodelitteraturen finner vi at det enkelte forskningsarbeid ofte får sin egen form for systematikk, og at litteraturen nettopp påpeker at eksemplene som beskrives er til inspirasjon for leseren til å finne hva som er formålstjenlig for det enkelte arbeid. Det kan skilles mellom kategoribasert analyse, diskursanalyse og narrativ analyse (Holter, 2002). Vi velger å gjennomføre en kategoribasert analyse.

*Denne innebærer at forskeren finner frem i intervjuteksten til kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som enten er betydningsfulle ved at de går igjen i materialet og står i sammenheng med hverandre, eller er viktige i forhold til de teoretiske interesser forskeren har. ....(Kategoriene er dels brakt inn fra den teoretiske forforståelsen, dels melder de seg i den samtaleteksten som er produsert.)*

(Holter, 2002:17)

Leifsrud og Hvinden (2002:231) har en beskrivelse som er utgangspunktet for vårt arbeid. De beskriver hvordan man ved gjennomlesing skriver stikkord i marginen for deretter å klippe sammen tekstelementer som handlet om det samme.

I det følgende viser vi hvordan vi har utarbeidet hovedkategorier og underkategorier som utgangspunkt for vår analyse. Når vi har gjort dette utvalget, har vi i utgangspunktet sett på empiri og teori separat. Vi har tatt for oss empirien og strukturert teksten i ”forkategorier” Vi presenterer først hvordan vi har utarbeidet disse. Avslutningsvis presenterer vi en syntese av empiri og teori. Denne syntesen blir analysedelens hovedkategorier og underkategorier.

Vi fant ut at vi stod på to ben i arbeidet med de endelige kategoriene. Vi ønsket å være etterrettelige i behandlingen av vårt empiriske materiale og samtidig ta med oss

---

vårt teoretiske rammeverk. Vår empiri er kommet frem på bakgrunn av intervjuguidene, det vil si at de fortellingen vi fikk av våre respondenter er preget av våre teoretiske valg. Men vi vil også hevde at de er fremført av våre respondenter med deres stemme og med bakgrunn i deres livsverden. I starten av analysearbeidet var det vesentlig for oss å ta vårt empiriske materiale på alvor, vi forsøkte å tone ned vår forforståelse og la tekstene stå frem med sitt innhold. Vi vil i det følgende skissere hvordan vi med arbeid med intervjutekstene utarbeidet ”forkategoriene”. Vi kaller dem ”forkategorier” for å skille dem fra våre endelige hovedkategorier og underkategorier. ”Forkategoriene” er sammen med vårt teoretiske ståsted grunnlaget for våre hovedkategorier og underkategorier.

## 4.1 Utvikling av kategorier

Vi hadde utskrifter av to intervjuer, notater med inntrykk fra besøk på skolen og fra intervjusituasjonene, og fra opplysninger fra skolens hjemmeside. Intervjutekstene er vår hovedkilde. For å finne ”forkategoriene” startet vi med å danne et helhetsinntrykk av tekstene. Vi leste gjennom, vi ville finne ut hva teksten kan fortelle. Deretter leste vi igjennom en gang til. Vi gikk gjennom dataene og satt på merkelapper. Hva handler det egentlig om? Vi noterte alle mulige innfall til tema. Men vi holdt samtidig fast ved vår problemstilling (Holter, 2002:18). I denne prosessen ønsket vi å holde oss strengt til intervjutekstene. Vi ønsket å finne prosesser, vi så etter begivenheter som repeteres, hendelser som står i en spesiell sammenheng, eller andre utsagn som var vesentlige i forhold til problemstillingen. Når vi skulle analysere et intervju, var det like interessant hva som ikke ble sagt som hva som blir sagt. Vi hadde to intervjuer som omhandlet det samme. Vi var opptatt av å sammenholde de to intervjuene. Hva var sammenfallende? Var det tilfeller av kontraster i de to tekstene?

Våre endelige hovedkategorier og underkategorier skulle representere sentrale temaer med utgangspunkt i den helhetlige fortellingen og i vårt valg av teori. Etter hvert som vi leste sto noen ”forkategorier” frem i tekstene, de fikk navn og fargekode slik at de ble lettere å finne dem igjen i tekstene. Vi leste gjennom de transkriberte intervjuene

og skrev stikkord i marginen som beskrev innholdet og vi skrev egne assosiasjoner som vi knyttet til avsnittene.

Vi startet arbeidet med intervjuet av rektor og tok deretter gruppeintervjuet. Som vi har skrevet tidligere, opplevde vi gjennom gruppeintervjuet at deltakerne var likeverdige og at det for oss ikke så ut til at det var noen regler for hva som var den offisielle sannheten. Vi fant heller ikke noen indikasjoner på dette når vi arbeidet med den transkriberte teksten. Vi fikk inntrykk av personene som var så samsnakket at de til dels hadde likt vokabular og fremstillingsform. Ved gjennomlesing av de to intervjuene var det slående hvor mye som var likt i de to tekstene.

Plangruppemedlemmene og rektor brukte også de samme ordene og uttrykkene. Dette understøtter at det på skolen har vært lagt til rette for og brukt tid på å diskutere seg frem til enighet. Det mener vi er nødvendig dersom aktørene skal ha et så sammenfallende språk. Arbeidet med intervjuene gav følgende "forkategorier" og fargerkoder:

Dele erfaringer, reflektere, vurdere	Delegerende ledelse og tydelig ledelse
Ros	Kommunikative og relasjonelle ferdigheter
Skape møteplasser for dialoger	Fremtidsrettet og utviklingsorientert

Figur 9 Oversikt over "forkategorier"

I vårt arbeid har det vært viktig for oss å dele opp tekstene på bakgrunn av våre "forkategorier". Vi viser til vedlegg 3 for å illustrere hvordan vi har arbeidet for å komme frem til "forkategoriene". I det følgende vil vi ved hjelp av sitater fra intervjuene dokumentere forkategoriene.

**Dele erfaringer, reflektere, vurdere:** Det første er at skolens ansatte har tradisjon for å dele kunnskap. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn fra rektor:

*vi har fått fram en kultur der det er all right å dele – det er nyttig – det er lurt. Og når vi deler og bruker noe av det vi får fra andre så vil vi da lære noe og endre noe i praksis. Det fører til endring hvor kultur for å dele ligger i bunnen så vil kultur for å lære naturlig følge etter og i kjølevannet av det, kommer kultur for å endre.*

---

De ansatte sier:

*– vi deler. Det er ikke noe vits i å finne opp kruttet når noen andre har funnet det, men de kan jo legge frem sitt eget personlige tilsnitt på det.*

**Ros:** Rektor roser personalet ofte, både som gruppe og som enkeltpersoner. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn:

*Dette med nærheten, fleksibiliteten, det at folk skjønner at jeg er stolt av å være leder her og stolt av dem, medarbeiderne mine.*

De ansatte uttaler også at de får mye ros.

*Og hun viser veldig tydelig at hun er veldig stolt av oss og benytter enhver anledning til å si det.*

**Skape møteplasser for dialoger:** Videre snakker rektor ofte om at hun er ”tett på”, med det mener hun at hun har mange dialoger med lærerne, de er muntlige og skriftlige, hun har laget systemer som gir mange møteplasser og de brukes regelmessig og systematisk. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn:

*jeg tror at jeg er så åpen, egentlig som leder så er jeg åpen på det som skjer i personalet og fordi jeg er så tett på så får jeg vite så mye og det drar jeg nytte av, så når jeg ser signaler i personalet som peker i den retning som jeg synes er god så hermer jeg av dem og legger til rette for dem og så bruker jeg det som et utgangspunkt for å få ting til å vokse.*

De ansatte bekrefter de opplever at rektor er nær og tilgjengelig.

*Det med å spille med åpne kort, å være åpne og ta opp ting. Vi prøver så godt vi kan og M har jo en veldig åpen dør og det er veldig lett å gå inn der og ta opp ting*

**Delegerende ledelse og tydelig ledelse:** Rektor har utsagn som dreier seg om å være inkluderende. Hun vektlegger at de ansatte har stor selvstendighet og alles mulighet til å ta ledende roller i utviklingsarbeidet. Hun vektlegger demokratiske prosesser. Men hun fremhever samtidig at hun er en sterk leder som tar beslutninger. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn:

*Jeg tror også at det har noe med hvordan jeg tilvender meg, hvordan jeg tilrettelegger meg for de som er kreative og kommer med nye ideer...*

*...Det er ikke de normale funksjonene vi har her på huset, men likevel har vi da etter hvert som det har vært behov for det så har det vokst fram nye lederfunksjoner, kan jeg vel si.*

*Jeg har en visjon, jeg vet hva jeg vil, og jeg er vanligvis tydelig på mål,*

De ansatte har samme oppfatning.

*Men du får ikke handlingsrom, altså makt ved å kreve på en måte handlingsrom, men du får på en måte ikke det handlingsrommet uten å vise gode resultater. Det er på en måte gi - ta , ok., du har fått ansvaret for å gjøre det, jeg tror på deg, denne gangen, og neste gang så vet jeg – hvis jeg har lyst til å initiere noe nytt så er jeg nødt til eller ha fått til eller gjort noe i forhold til det forrige jeg initierte. Og det trenger jo ikke nødvendigvis være veldig kanon vellykka neste ganga, men det må i hvert fall ligge noe refleksjon rundt – hva valgte jeg å gjøre – lyktes jeg ikke, hvorfor lyktes jeg ikke, kanskje det er derfor jeg har lyst til å prøve dette, sånn at det må alltid ligge noe evaluering – etterarbeid i forhold til ting man jobber med.*

*Det er også viktig for å få ryddet unna av noe av det der at man som leder tørr å spørre eller velger å spørre direkte ansvarlige eller den enkelte at "din deltakelse er ønsket – vil du eller vil du ikke- Jeg ser det som positive ting ved deg, ønsker du å være med eller ønsker du ikke".*

**Kommunikative og relasjonelle ferdigheter:** Rektor vektlegger også relasjonelle ferdigheter. Fremhever nødvendigheten av å lytte, avdekke konflikter tidlig og gå inn i situasjoner før de rekker å utvikle seg. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn:

*Vi har satset på å få ting på bordet. Det er som sekretæren min sier her: "pass deg så du ikke får skrubbsår." Så rens dem fort så det ikke går betennelse i det. Og det har vi prøvd. Få ting på bordet og da har vi kontroll og de som er under bordet har kontroll på oss. Kommer det folk til meg med en sak som jeg fra mitt ståsted opplever å være bagatellmessig så er det viktig for dem som kommer, og derfor er det viktig for meg å lytte. Det har noe med å vise respekt og ta på alvor å gjøre, og jeg tror, - og vi ler mye her og men har også raseriscener på forværelset som blir brukt - og det har noe å gjøre med å være seg selv og der er raserisenteret.*

Dette bekreftes av plangruppemedlemmene.

*Hvis man skal være trygg på hverandre så prøver man å ta opp det grumset, og det som kanskje skjer her, og ganske fort, og det jo M sin linje, å ta opp ting fort, og det merker personalet og da blir man trygg på at man tar opp ting fort og da får det ikke lov til å bli noe betennelse i såret, man begrenser det fort.*

**Fremtidsrettet og utviklingsorientert:** Rektor er opptatt av at Knatten skole skal være fremtidsrettet, hun er opptatt av det for egen del og mener at personalet er av samme oppfatning. Det kan eksemplifiseres med følgende utsagn:

*Alle sa: Se fremover selvfølgelig. Og det forteller om en kultur som da er i forkant*

*I stedet for å vente til vi er nødt, så tenker jeg er dette lurt - sammen med personalet, og så får vi se om det vokser fram noe som vi prøver ut for å være litt i forkant. Jeg synes det er deilig å være i forkant.*

Plangruppemedlemmene sier:

*Det har liksom vært sånn at vi har vært i forkant så det som kommer det er noe vi har lagt vekt på før det har kommet,*

Dalen (2004:77) beskriver ulike metoder for å organisere intervjuetekster. Til inspirasjon for oss er "tematisering" og "teori/modell". Men vi har i større grad en det som beskrives i disse to fremstillingsformene tatt utgangspunkt i hva de transkriberte tekstene brakte frem av "forkategorier" som utgangspunkt for utvikling av kategorier. Kvale (2002:121) tar for seg fem ulike måte å analysere intervjuer. Men han hevder også at intervjuforskere har utviklet egne, intuitive metoder for analyse. Av hans beskrivelser er vi mest inspirert av "Meningskategorisering" og "Ad hoc-metoder".

Innledningsvis presenterte vi vår problemstilling og i kapittel 2 fremstilte vi vårt valg av teori. Med problemstillingen og teorigrunnet som utgangspunkt utviklet vi intervjuguidene. Tidligere i dette kapittelet har vi beskrevet arbeidet med dataene fra Knatten skole og utviklingen av "forkategoriene". Etter som vi arbeidet smeltet vår forforståelse og teorivalg sammen med "forkategoriene".

*Etter hvert blir kategoriene vevd tettere sammen med forskerens teoretiske intensjoner.*

(Holter, 2002:18)

Alle elementene er til sammen utgangspunkt for våre hoved- og underkategorier.

I dette stadiet av vårt arbeid vil vi fremstille en syntese av vårt teoriutvalg og vårt empiriske materiale. Vi ser imidlertid at innholdet i kategoriene i mange sammenhenger går over i hverandre. Et eksempel er lærerens autonomi versus kollektive mål. Dette elementet kan plasseres i alle tre hovedkategoriene, avhengig om perspektivet er skolens relasjon til overordnet nivå, om perspektivet er prosesser innad i organisasjonen eller om perspektivet hører inn under ledelse.

1. Skolen i samfunnet: I teoridelen viste vi betydningen av at skolelederen rettet blikket ut over skolens indre liv. Senges fremtidsrettede perspektiv og utviklingen av felles visjoner er et teoretisk utgangspunkt for denne kategorien. Lederen må ha et blikk for de nære omgivelsene, som foreldregruppe og lokalmiljø. Samfunnsutviklingen, kommunalt, nasjonalt og internasjonalt, er også en viktig faktor. De raske endringene i samfunnsutviklingen, som vi har beskrevet tidligere i oppgaven, stiller krav til lederen om å være orientert mot fremtiden. Målstyring og ekstern evaluering av skolens resultater legger føringer for at skolelederen må håndtere mål satt av nivåene over skolen<sup>22</sup>. Kravet til lederen om å utvikle organisasjonen til å bli en organisasjon som er i kontinuerlig endring. Det blir vesentlig at lederen er utviklingsorientert. Denne hovedkategorien finner vi støtte for i ”forkategorien” framtidsrettet og utviklingsorientert.
2. Kunnskapsutvikling i organisasjonen: Slik vi har presentert teorien i kapittel to, er et sentralt kjennetegn ved en lærende organisasjon at blikket er rettet mot kollektive læringsprosesser. Skolelederen må være bevisst hvordan hun

---

<sup>22</sup> Vi har tidligere i oppgaven klargjort hva vi legger i begrepet ”nivået over skolen”



---

organiserer personalet. Det gjelder å finne samarbeidsarenaer hvor det legges til rette for møtet mellom taus og eksplisitt kunnskap, slik vi har beskrevet tidligere i oppgaven. Vi har i teoridelen vist nødvendigheten av at rektor har ansvaret for at det i organisasjonen ligger til rette for kollektiv læring basert på refleksjon over egen praksis. Her finner vi også igjen ”forkategorier”, som dele erfaringer, reflektere, vurdere og skape møteplasser for dialog. Nonaka og Takeuchis forståelse av begrepet redundans, og Erling Lars Dales K3 nivå, er nyttige perspektiv i denne sammenhengen. I denne kategorien er vi også opptatt av å kjenne igjen det sosio - kulturelle læringssynet. Vi er opptatt av prosessene i organisasjonen.

3. Ledelse: I teoridelen har vi valgt ut det vi tolker som de sentrale grepene for å utvikle en lærende organisasjon. Det er den formelle lederen som eventuelt tar disse i bruk når en skal utvikle en lærende organisasjon. Vi har valgt å bruke Eriksens teori om kommunikativ ledelse. Demokrati, legitimering av beslutninger, motivering til innsats, delegering og ta beslutninger er noen stikkord. I denne delen omhandler vi elementer som inngår i begrepet ledelse. I ”forkategorier” finner vi kommunikative og relasjonelle ferdigheter, delegerende ledelse og tydelig ledelse.

I figur 10 har vi fremstilt de tre hovedkategoriene med underkategorier:

<b>1. Skolen i samfunnet</b>
Styring fra statlig nivå
Styring fra kommunenivå, balansert målstyring
Blikk for samfunnet utenfor skolen
Foresatte skolemiljøet
Fremtidsrettet og utviklingsorientert
Systemtenking
<b>2. Kunnskapsutvikling i en organisasjon</b>
Samle erfaring – dele – reflektere – vurdere
Læringsarenaer / møteplasser
Åpne dialoger
Kollektive læringsprosesser
Takhøyde for å prøve og feile
Møte mellom taus og eksplisitt kunnskap
Læringsbegrepet
Møte mellom praksis og teori
Målformulerende - Felles visjon
Autonomi kontra felles mål
Redundans og variasjon
Delegerende ledelse og mellomledere i organisasjonen
<b>3. Ledelse</b>
Kommunikativ ledelse, Tett på
Demokratisk ledelse
Rose
Bygge legitimitet og rettferdiggjøre beslutninger
Strategisk ledelse

Figur 10 Oversikt over hoved- og underkategorier

Vi har i arbeidet med å utvikle hovedkategoriene og underkategoriene beskrevet hvordan teori og empirisk materiale smeltet sammen. Det var ikke så klart for oss hva som ville bli våre hovedkategorier da vi arbeidet med teorikapittelet. Det var først gjennom arbeidet med intervjuetekstene at de endelige kategoriene ble klare.

## 4.2 Analyse av intervjuene

Vi har bare to intervjuer og våre nedskrevne inntrykk fra besøkene på Knatten skole som grunnlag for analyse, men ved starten av arbeidet kjentes det som en stor og

---

ustrukturert mengde med data. Vi hadde arbeidet oss gjennom de transkriberte intervjuene et utall ganger for å få tak på ”forkategoriene” og kjente slik sett tekstene godt. Men arbeidet med kategoriene og underkategoriene føltes som å gå inn i tekstene på nytt med ”nye briller”. For selv om vi hadde en intervjuguide, og den som intervjuet hadde tatt ansvar for å få dekket opp de temaene vi var opptatt av, var det klart at ”løst strukturert” var svært betegnende på materialet og da med vekt på ”løst”. Hvert utsagn står frem som et element, tematisk er elementene spredd utover hele teksten. Vi opplevde å skulle håndtere et utall ev enkeltutsagn. Vi gikk inn i materialet markerte hovedkategorier og underkategorier og klippet elementene som tilhørte samme kategori sammen til nye tekster. Sammenstillingen gav materialet en ny helhet som gjorde analysearbeidet overkommelig. Disse sammenklipte tekstene har vi valgt å ikke legge som vedlegg for å sikre våre respondenter anonymitet. De nye sammenklipte tekstene hadde inneholdt en svært stor del av vårt empiriske materiale og hadde vært for avslørende om hvem våre respondenter er. Men vi mener at dette hadde gitt større gjennomsiktighet i vårt arbeid.

#### **4.2.1 Skolen i samfunnet**

Med støtte i vårt teorivalg mener vi at denne hovedkategorien er vesentlig for vår problemstilling. Skolen må være tilpassningsdyktig og møte krav til endring som formidles fra statlig og kommunalt nivå, og det er vesentlig at skolen er lydhør for signaler fra foresatte og nærmiljø. På dette grunnlaget er det vesentlig at skolen utvikler seg til en organisasjon som kan møte kravet om å være utviklingsorientert og fremtidsrettet. Denne kategorien favner skolens samhandling med miljøer utenfor egen organisasjon.

I analysen av rektors intervju var det klart at hun la vekt på å fange opp signaler fra statlig nivå og utnytte dem for å gjøre Knatten skole til den skolen som lå langt fremme og helst fremst i utviklingsarbeidet i sin kommune. Hun har et uttrykt ønske, og det forteller hun at hun har hatt over tid, om at Knatten skole skal ta del i utdanningssektorens utvikling og har ambisjoner om at skolen skal ha en fremskutt

og synlig plass. Det har hun også oppnådd gjennom statusen som demonstrasjonsskole. Hun bruker sin kunnskap om nye statlige føringer til støtte for endringer i egen organisasjon.

*Altså da har jeg et valg. Det er å sette seg bak og si – nei, dette vil jeg ikke gjøre noe med eller se noe positivt i forhold til før jeg blir pålagt å gjøre det eller jeg kan si: er det noe lurt i dette da og så snakker vi om det og prøver å få frem det. Og så vil vi i den prosessen se - er det lurere enn det vi har i dag, ja, ja skal vi gjøre et forsøk med det kanskje, og så har vi litt handlingsrom og tid til å gjøre forsøk for oss selv før noen kommer og sier at vi må,*

Rektors utsang blir understøttet av utsagn fra plangruppemedlemmer.

*Vi har en ledelse som er litt vidsynt og tar signalene fra oss andre om hva som er viktig å få med seg, hva som skjer altså, hva sier forskerne er viktig, hva skjer i departementet, som vet noe om hva planene videre er og vet noe om hva kommunene kommer til å plukke opp og at man og at man kan styre skoleutviklingen i den retningen litt før man føler det som tvangstrøye.*

Når det gjelder kommunenivået, uttrykker hun seg på en annen måte. Også her bruker hun føringer som kan støtte de endringene hun ønsker for skolen, men hun velger å sette vedtakene til side dersom de er i konflikt med skolens arbeid. Hun er også opptatt av at Knatten skole, ved å være fremtidsrettet, er foregangsskole og påvirker de avgjørelsene som tas for skolene i kommunen. I teoridelen problematiserte vi Senges perspektiver i å utvikle en felles visjon i organisasjonen? Ser vi her en måte å bearbeide det motsetningsfylte i å arbeide med visjoner satt av nivået over organisasjonen, og i det å utvikle en felles visjon i organisasjonen. Dette er hennes måte å håndtere det motsetningsfylte mellom å være en demokratisk og kommunikativ leder i egen organisasjon samtidig som hun er virksomhetsleder i en kommune som praktiserer balansert målstyring. Følgende sitat er et beskrivende eksempel, og tilsvarende eksempler finnes i intervjuet av plangruppemedlemmene.

*... Ja det er jeg selektiv i forhold til og det er for at man ikke skal behøve å bli negative overfor ting som jeg heller kan ta på min rygg. Fordi de jobber så godt og så strategisk målretta så hvis det kommer forstyrrende elementer i løpet av året - halvåret så vil det skape frustrasjoner og jeg prøver å unngå det.*

---

Plangruppe:

*De fleste påleggene, hvis man skal bruke det ordet, de kommer via rektor. Rektormøte, e mail eller det er beskjed som går til rektor, men så kanalisere hun noen ting gjennom meg.*

I teoridelen problematiserte vi et system med balansert målstyring og et krav om å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Rektor løser denne motsetningen på ulik måte. Hun går i kraftig motargumentasjon når hun finner det nødvendig.

*Det er et eksempel på det er dette med at alle skolene i kommunen ble pålagt å drive Olweusprosjekt. .... og jeg må si at når jeg skulle underskrive kontrakten med rådmannen så sa jeg, at det gjør jeg ikke.*

Noen ganger tilpasser hun de eksternt satte målene til det virksomheten allerede arbeider med. Rektor og personalet diskuterer, vurderer og gjør forsøk for å se om det lar seg gjøre. Når de er så opptatt av å være foran i utviklingen innen utdanningssektoren, opplever de ofte at føringene er mulige å tilpasse til organisasjonens prioriteringer. Noen mål underslår hun, hun begrunner det med at hun synes de jobber bra og ikke skal forstyrres.

Vi stilte spørsmålet i teoridelen: Er det slik at det er mulig å styre etter prinsippene bak balansert målstyring, og samtidig bygge opp en organisasjon hvor medlemmene gjennom refleksjon over egen praksis utvikler organisasjonene videre? Hvordan vil en organisasjon, som har utviklet en felles visjon slik Senge ser det for seg, møte kontroll og avviksrapportering fra nivået over? Hvem sine visjoner skal gjelde? Slik vi ser det har rektor på Knatten skole løst dette ved å være lydhør for endringene i utdanningssektoren. Ved å fange signaler tidlig kan hun starte kommunikative prosesser i egen organisasjon. Organisasjonens medlemmer ser ut til å reflektere over innspill og relatere dem til behov med utgangspunkt i egen praksis, de gjør små forsøk, oppsummerer og vurderer. Personalet har arbeidet de nye signalene inn i virksomheten, og det ser ut til å være konsensus for endringene i organisasjonen. De kan arbeide frem sine visjoner og mål. Når føringene fra stat eller kommune kommer, vil de ansatte på Knatten skole oppleve at det nye ikke krever en endring hos dem. I

noen tilfeller vil føringene utenfra kreve justeringer, men de vil ikke oppfattes som forstyrrende.

Vi mener at det kan se ut som at lederen på Knatten skole har klart å finne en balanse mellom de to styringslogikkene. Et vesentlig poeng her er, slik vi ser det, rektors evne og vilje til å sile. Her vil vi påstå at vi er ved et vesentlig punkt. Det er sentralt at rektor som mellomleder har faglig og personlige ferdigheter som setter henne i stand til å klare denne balansen mellom de visjonene som settes ovenfra og den praksisen hun kjenner fra egen organisasjon. Nonaka og Takeuchis perspektiver på mellomlederens rolle er et nyttig element å ta med seg. Lederen på Knatten skole synes å ha en bred innsikt og forståelse for utdanningspolitiske spørsmål for å klare denne oppgaven på en god måte. Slik vi mener å finne belegg for i vårt materiale, ser det ut til at visjoner satt på overordnet nivå, blir realisert på organisasjonsnivå. Men, vi vurderer våre funn dit hen, at lederen på Knatten har klart å samle egen organisasjon og de har utviklet sin egen ”felles visjon” i tråd med Senges perspektiver. De ansatte på Knatten opplever å ha utviklet skolen ut fra egne visjoner og at de i stor grad er sammenfallende med målene som er satt av nivåene over. Vi vurderer det slik at rektor evner til å tolke signalene tidlig, hun siler informasjon og balanserer mellom overordnede skolepolitiske visjoner og egen praksis. Vi mener at dette er avgjørende for om organisasjonen kan utvikle seg i de to styringslogikkene. I vårt arbeid ser det ut til at den problematiseringen vi hadde innledningsvis, konflikten mellom innføringen av balansert målstyring og utvikling av skolen som en lærende organisasjon<sup>23</sup>, ikke ser ut til å være problemfylt på Knatten skole. Vi vurderer det slik at det kan være mulig å håndtere denne motsetningen når det ser ut til å være samsvar mellom målene satt i organisasjonen og målene satt på nivået over. Et vesentlig poeng er da, slik vi ser det, at medlemmene i organisasjonen har evne til å tolke signaler fra samfunnet utenfor skolen og få tid til å bearbeide dem i egen organisasjon. Vi så i vårt materiale en rektor som var engasjert i utdanningspolitiske

---

<sup>23</sup> Vi forutsetter her at utviklingen av en felles visjon er et grep for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi understreker at vi ikke har konkludert med at Knatten skole er en lærende organisasjon.

---

spørsmål og aktivt søkte etter tegn på utviklingstrekk i utdanningssektoren. Vi stiller her et spørsmål om denne interessen for utdanningspolitiske spørsmål og blikk mot omverden er en viktig side ved utøvelse av ledelse i en lærende organisasjon. Slik vi ser det i vårt materiale, vil vi påstå at denne siden ved rektor var fremtredende.

Blikket mot verdenen utenfor skolen er åpenbart. Rektor er opptatt av å hente kompetanse, ideer og inspirasjon fra mange miljøer utenfor egen skole. Hun inviterer forelesere fra høyskolemiljøer, kommuniserer med skoleledere fra andre kommuner, deltar i internasjonalt arbeid og drar på studietur med personalet. Alt bidrar til at hun og organisasjonens medlemmer fanger opp strømninger i utdanningssektoren.

Følgende sitat illustrerer vårt poeng.

*Og da kommer Inge Vinje og sier det på sitt foredrag om tilpasset opplæring, for å greie det – forutsetningen for det - for å få til tilpasset opplæring det er å ha mer tid hver enkelt elev. Og så sa han: I Sverige har de prøvd det ut, og da dro vi til Sverige vi.*

Vi ser i dette sitatet klare paralleller til Nonaka og Takeuchis tanker om inter - organisasjonsarbeid. De er opptatt av redundans, dvs. de ser det som gunstig at det legges til rette for møteplasser på tvers av organisasjoner. Forutsetningen er at det er mulig å kommunisere i et relevant fagspråk. I dette eksemplet fra sitatet over er de ansatte på Knatten skole i samarbeid med andre innen utdanningsfeltet. Målet er å få til en positiv læringsdynamikk i egen organisasjon. Sitatet er ett eksempel på skolens søken etter å komme andre organisasjoner i møte. I intervjuet med rektor finner vi fem andre eksempler på dette. Vi ser denne søkingen ut av organisasjonen som et bevisst grep rektor velger.

Rektor har lagt ned et stort og systematisk arbeid for å ha en god, nær dialog med skolens foresatte. Stikkord er mye og hyppig informasjon, skriftlig og muntlig, avklaringer av forventninger og en lydhør holdning til de forsattes innspill. Vi finner tilsvarende utsagn i intervjuet med plangruppemedlemmene.

*jeg tror foreldrene er en kjemperessurs og er for lite brukt. Jeg opplevde da jeg kom til Knatten for nå over 12 år siden så opplevde jeg et FAU som ved sine referater oste av mistillit og negativitet. Et eksempel; kom det et referat der det bl.a. sto at dusjene i gymsalen ikke fungerte bra. Jeg gikk og skiftet dusjhoder og neste referat måneden etter da var dusjene igjen. Og den jobben jeg hadde, nei det hadde ikke noe med det, det var den oppfatningen de hadde fra tid tilbake – den var sånn. Jeg følte jeg sloss med et mangelhoder troll. Jeg kuttet av et hode og det vokste opp nye..*

Sitatet illustrerer et gjentagende poeng hos rektor. Foreldrene er en ressurs. Hun presiserer at oppbygging av tillitsforhold til lokalmiljøet var et vesentlig grep for å utvikle skolen og skolens omdømme. Vi finner her paralleller til Senges systemtenking, slik vi forstår hva han legger til dette begrepet. Sentralt er evnen til å tolke signaler fra omgivelsen, til å se helheter. Rektor er opptatt av lokalmiljøet og hvordan skolen samspiller. Vi finner flere eksempler på ønsket om dialog:

*Da skjønnte jeg etter en periode at jeg måtte endre strategi. Og da slutta jeg å argumentere og gikk over til å informere og etter hvert så vokste det frem en dialog og det er der vi er i dag og etter hvert så snudde holdningen seg også og det var fint ett år. Vi tok internt og tenkte hvordan skal vi greie å få frem det vi gjør – jo, vi brukte foreldrekonferansene, vi var skriftelig forberedt fra begge kanter og vi endte opp i en skriftelig avtale. Planene våre ble skriftliggjort, informerte om det ut til foreldrene og ikke minst ukebrevene og den pulserende kommunikasjonen som det har ført til. Ukebrevene består i en del hvor vi ser bakover på hva vi har gjort den siste uka hva har vi forventet at elevene har lært og så testet foreldrene sine egne unger i forhold til det og så sier vi hva vi har tenkt å gjøre videre og så kan foreldrene komme med innspill i forhold til det. Og vi åpnet opp egentlig til skolen.*

Sitatet over fanger opp hovedtrekkene i rektors grep i å utvikle et godt skole- hjem samarbeid. Rektor bruker mye plass i intervjuet til å synliggjøre foreldreressursen. Hun lytter til hva foreldrene mener og handler der etter. Rektor bruker flere grep for å lykkes med å skape dialog og positivt omdømme. Strukturert informasjon gjennom skriftliggjøring av skolens praksis, er sentralt grep. Den gjensidige forventningen til skole – hjem samarbeidet ble skriftliggjort. Dette er nok et grep som blir tatt for å snu det negative omdømmet. Et annet viktig grep er oppmerksomheten mot å få konkrete oppgaver gjennomført. Eksempelet med dusjhodene over, viser at rektor er



---

oppmerksom på detaljer som for foreldrene er vesentlige ting. Hun ser at dette er sentralt for å utvikle tilliten og omdømmet.

Hun viser en klar planmessig tilnærming for å komme i en positiv dialog med hjemmene. Plangruppemedlemmene verifiserer utsagnene til rektor:

*mye har vært basert på behov at man føler et behov om f.eks. bedre å informere foreldrene. Altså vi som lærer trenger at foreldrene har tillit til oss og hvordan skal vi gjøre det? Jo, ved å informere bedre og så kommer vi med ideer om hvordan det f.eks. ukebrev så tester man ut respons ok- da går vi for det*

Rektor er opptatt av at Knatten skole skal være utviklingsorientert og fremtidsrettet.

*Alle sa: Se fremover selvfølgelig. Og det forteller om en kultur som da er i forkant og det jeg har erfart i forhold til læreplakaten, men skoleplakaten i forhold til den nye, så ser jeg at vi kan si velkommen etter for dette her har vi sett over tid. Og det forteller meg at det er et miljø her for å være i forkant og vi liker det. Det tror jeg har noe med endringsvilje å gjøre*

*Her ser vi litt i forhold til den lokale lærerplanen vår som forøvrig ligger på hjemmesiden vår også og som nå skal revideres fordi jeg hørte en som sa den er litt avleggs. Vi må se å få revidert planen fordi vi ligger foran...*

Sitatene understreker noe vi vil trekke frem som gjennomgangstema i intervjuene.

Rektor er svært opptatt av å være i forkant og det å være utviklingsorientert. Hun poengterte dette gjentatte ganger. Plangruppemedlemmene bekrefter rektors uttalelser.

Plangruppe:

*vi kaller a "hurtigtoget" vårt innimellom. Hun er vanvittig utviklingsorientert, og det er klart det driver oss.*

*Noen ganger og oftere og oftere så har vi vært flinke på forhånd sånn at de måla som kommer ovenfra er ting som vi allerede har jobba med. Det er sånn som forhold til IKT det med å komme i gang med LMS altså det er ting som vi allerede ligger i forkant av. Det med bærbare pc-er det med å øke ferdighetene til lærerne er ting som vi på en måte har vært i forkant. Derfor er kanskje ikke det noe kjempeproblem, sånn tvangstrøye som de føler på andre skoler. At vi heller tenker at dette har vi vært med og initiert – dette her får vi til.*

Parallellene til Senge er tydelige. I det teoretiske skillet mellom erfaringsbasert læring og fremtidsrettet læring, ser vi at vår skole trygt kan plasseres i den siste kategorien. Skolen er ikke bare opptatt av å lære av erfaring. Eksemplene over viser at det er viktig for Knatten å være utviklingsorientert og ha et fremover rettet perspektiv. De ser strømninger i samfunnet utenfor skolen og de signalene som blir uttrykt i styringsdokumentene, og de setter i gang kollektive refleksjonsprosesser i egen organisasjon. Det er svært viktig for rektor å være leder for en skole som er i front av utviklingen. Demonstrasjonsskolestatusen viser at de har lykket, sett med myndighetenes øyne.

I teorikapitlet viste vi til Senges systemtenking. Roald (2004b) viser til Senge når han understreker at vi må se både interne og eksterne sammenhenger og ikke bare enkeltspørsmål. Vi kobler dette mot sitatene over. Rektor på vår skole har, med utgangspunkt i egen praksis, klare tanker om å være i utvikling. Det blir imidlertid ikke viktig å være klar på hva en skal være i utvikling mot. Vi finner ingen konkrete mål på hvor Knatten skal være om noen år. Rektor er imidlertid meget tydelig på at det å være oppdatert og i endring skal være kjennetegnet på skolen. Hun er for eksempel klar på at skolen skal være i forkant. Et oppfølgingsspørsmål i intervjuet var om hun hadde klare visjoner om hvor skolen skulle være når hun tok over jobben, eller om de områdene skolen hadde fått anerkjennelse for hadde oppstått underveis. Svaret vi fikk var følgende:

*Altså har jo jeg en visjon Men det var ikke så tydelig for meg i starten, tror jeg. Jeg begynte der jeg var*

Vi spurte om det er rektors visjoner som er utgangspunkt for utviklingsarbeidet, eller om det er prosesser i og rundt skolen som gjør at målene utvikles underveis<sup>24</sup>. Hva var utgangspunktet når rektor tiltrådte stillingen:

*Ler: Det er å få Knatten skole som den beste i byen.*

Vi velger å tolke dette som at rektor er opptatt av det å utvikle organisasjonen og det å være en fremragende skole. Hva skolen skal utvikles mot kan se ut til å være mindre viktig. Det vesentligste er å være i endring og i forkant i kvalitetsutviklingsarbeidet. Det fremover rettede perspektivet og det at rektor hele tiden utfordrer personalet med refleksive spørsmål velger vi å plassere innenfor dette begrepet, slik vi har definert det. Rektor er opptatt av å være best, men det blir ikke uttrykt hva de skal være best på.

I denne sammenhengen er det viktig for oss å drøfte begrepet en lærende organisasjon. Slik vi tolker funnene våre, har ikke rektor eksplisitte mål for organisasjonen, men målene utvikles underveis, sammen med personalet. Vi forstår hennes strategi slik at det å være en lærende organisasjon blir å være i en tilstand for endring, dvs at det gjelder å hele tiden være i et dynamisk samspill innad i organisasjon og med samfunnet utenfor skolen.

Vi tydeliggjør vårt poeng: Når rektor ble tilsatt, var ikke skolens satsing på IKT et tema. På dette tidspunktet var rektor allikevel klar på at skolen skulle utvikles til en god skole. Kvalitetsutviklingsarbeidet ble umiddelbart satt i gang. Det var organisasjonen som skulle utvikles. IKT ble et satsingsområde. Valget av IKT ble tatt med bakgrunn i signaler utenfor skolen og ressurspersoner i skolen. Sitatet fra plangruppen verifiserer at rektor ikke hadde noen faglig forankring eller visjoner for satsingen.

---

<sup>24</sup> Omformulert fra intervjuguiden

*Ja, det er klart, men de må få aksept fra dere, fordi at det eksemplet med IKT er jo veldig godt, for det er jo, hun er ikke noe IKT dame, ganske blank egentlig. Men hun har skjønt at ok, personlig skjønner hun ikke så mye av det, men det er en viktig for framtiden. Hun har skjønt at mange er negative mot nymotens ting, at behøver vi det, og hva er galt med å gjøre det på den gamle måten, men hun har vært villig til det å si: "vel, jeg stoler på dere"*

Rektor gir tilsvarende uttalelse:

*Og det var en forelder som med – og det gikk vel litt tregt i starten, men så så vi jo egentlig hva som skjedde i samfunnet og da tok vi de signalene – hva kan vi gjøre med det? Også hadde vi da noen venner her – flinke jenter som likte, ... det er ingen som har videreutdannelse i IKT her på huset – de er råflinke. De har en erfaringskompetanse nå som er helt unik og så skolerte jeg dem med å sende dem på kurs ved å – de ville gjerne - jeg tilrettela og så lot jeg de blomstre og så ble det ringvirkninger ut derfra.*

Sitatene illustrerer poenget vårt. Signaler utenfor skolen blir fanget opp, ressurspersoner i eget personale blir løftet frem og videreutviklet. Vi ser et dynamisk forhold mellom interne og eksterne prosesser, slik Senge beskriver. Her kan vi også vise til Nonaka og Takeuchis teorier om kunnskapsutviklingene i en organisasjon. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven når vi ser på forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap og møte mellom teori og praksis.

#### **4.2.2 Kunnskapsutvikling i en organisasjon**

I denne delen av analysen vil vi ta for oss det vi har valgt å legge inn i hovedkategorien "Kunnskapsutvikling i en organisasjon". Læringsbegrepet er sentralt i vår oppgave. Vi har vært opptatt av det sosio – kulturelle læringssynet. Vi har derfor hatt som et mål å undersøke hvordan lederen på skolen reflekterer over læringsforhold.

Et gjennomgangstema i våre funn, er understrekingen av at Knatten skole har en kultur for å dele. Rektor og plangruppe forteller om en kultur hvor de trekker veksler på hverandres erfaringer, samtidig som at de søker ut av egen skole. Rektor

---

fremhever ofte at skolens styrke er kultur for å dele. Hun er tydelig på at deling av kunnskap fører til læring i personalet. Følgende sitater illustrerer dette.

*vi er gode på spesielle ting. Vi har en god kultur på å dele – altså for lære*

*Men det har vært viktig for meg for at vi ikke bare skal lære alle andre vi skal lære av hverandre her. Bevisst går vi fra rom til rom og så vet jeg at de klasseromma der forteller hele rommet om pedagogikken som blir bedrevet eller hvordan de klarer å tilpasse opplæringen med å bruke innredningen og måten vi organiserer rommet på og materiell og så tar vi gruppene med også sier jeg – ja vi går rundt på skolen.*

Sitatene er beskrivende for rektors grep for å utvikle en delekultur. Det ser ut til i vårt materiale som om dette er en tilstand ved skolen som har blitt utviklet bevisst. Et annet grep finner vi i rektors fremheving av god praksis. Hun er stadig på utkikk etter gode eksempler fra skolens praksis. Hun leser ukebrev, hun deltar ofte på teammøter og hun er i uformelle samtaler med kolleger om praksisrelaterte spørsmål. Hun bruker selv betegnelsen ”tett på” svært ofte. Vi velger å klassifisere dette som et bevisst grep.

Grepene hun tar for å løfte frem denne praksisen i kollektivet er også bevisst. Vi finner mange utsagn i de transkriberte tekstene som viser dette. Når personalet er samlet, er erfaringsdeling det sentrale. Hun roser hyppig og utfordrer enkeltlærere til å fortelle. Hun forteller om en stor utvikling av personalets vilje og lyst til å lære av hverandre. Et annet grep vi finner, er at hun trekker med seg lærere rundt på egen skole for å vise eksempler på god praksis. Sitatet over er illustrerende for hvordan den kollektive læringen ved Knatten foregår. Plangruppen verifiserer denne oppfatningen av kulturen ved skolen. Det er stort samsvar mellom deres oppfatning av denne delekulturen og rektors oppfatning. Vi ser en bevisst systematikk i rektors tilnærming på dette området. Dette er et område ved hennes ledelse vi finner svært sentralt i ledelsen av Knatten skole.

Et sentralt grep for å legge til rette for delekulturen finner i tilrettelegging av personalets læringsarenaer. Rektor ønsker å vise frem god praksis. Det har blitt etablert morgenmøter tre dager i uken. Rektor har vært klar på at de skal brukes til

beskrivelse av god praksis. Videre er det lagt til rette for teamsamarbeid. Teamet er den viktigste arenaen for samarbeid mellom lærene. I tillegg til dette har de plenumsmøter hvor det er mulig å drøfte faglige spørsmål. Rektor er tydelig på at etablering av møteplasser er viktig for utviklingen av organisasjonen.

I teksten vår finner vi flere utsagn som viser at rektor er bevisst på å etablere åpne dialoger. Sitatene under viser hvordan hun har en klar analyse av eget personale:

*Og derfor hvis ikke du er med et sånt personale og har dem som samarbeidspartnere så blir de råfarlige å leve med. Jeg merket at de tillitsvalgte tok dette på alvor og så sa de: nå har vi et fellesmøte og nå må dere si ifra for her har vi gått i baret fra før og vi har snakka etter møtet si det til rektor nå, så dere ser at de tillitsvalgte ble da gode samarbeidspartnerne fra dag en.*

*Har nesten ikke klubbmøter her, vet du, vi tar det i personalet ikke sant. Og vi har faste møteplasser for personalet. Og det gjør, vi sier i fra, noe voldsomt. I går fikk jeg høre!!! Jeg fikk bakoversveis.. Mens det holdt på så gjorde det noe med meg, jeg kjente det dirra litt i meg, men når jeg bare fikk summa meg så tenkte jeg: Velsigne dere at dere sier ifra.*

*så er ikke det noe behagelig når hele personalet sitter samla og jeg stiller meg for hogg. Men jeg tror det var lurt - tror det var lurt altså - og så ser de tillitsvalgte som jo er en del av dette og jeg kan også i møtet si: Ok dere skal vi ta det noe videre her eller skal vi ta det i medbestemmelismøte – kan jeg si: ta det her. De nikker tilbake til meg Så tar vi det der. Og det er litt av den åpenheten på godt og vondt – ser det. Jeg står i noe hele tiden – Jeg tror jeg høster frukter av det altså.*

Sitatene beskriver hvordan rektor oppfatter samspeillet i personalet. Stikkord er oppbygging av tillitsforhold, demokratiske prosesser og deltakelse i kollektivet. Hun har en klar oppfatning av at det i personalet er sterke fagpersoner med stor integritet. Hun er svært bevisst på at det er avgjørende å ha åpne prosesser. Innledningsvis er hun klar på at vanskelige saker blir håndtert umiddelbart. Tanken er å få sakene på bordet slik at alle kan få mulighet til å uttale seg om saker, deretter ta beslutninger. Sitatene over er beskrivende for hvordan fellesmøtene til tider kan oppleves tøffe for rektor, det koster å ta opp enkelte saker. Hun velger allikevel å gjøre dette, nettopp

for å sikre en kultur for åpenhet. Plangruppemedlemmene tar også opp denne åpenheten og verdien av å ta opp vanskelige saker:

*Informasjon altså det med åpenhet og det å kunne være direkte og det å kunne både snakke om bra ting og dårlig ting. Det er jo ikke bare...*

*Hvis man skal være trygg på hverandre så prøver man å ta opp det grumset, og det som kanskje skjer her, og ganske for , og det jo Rektor sin linje, å ta opp ting fort, og det merker personalet og da blir man trygg på at man tar opp ting fort*

Det er tydelig i vår tekst fra plangruppen at de vedsetter denne åpenheten. Det ser ut til at de kostnadene dette er for rektor, betaler seg i form av respekt og tillitt i eget personale. Eriksens teori kan underbygge rektors grep for å utvikle denne åpenheten. I vår teoridel om ledelse trakk vi frem Eriksens vektlegging av arenaer for likeverdige kommunikasjonsbetingelser. Overordnede og underordnede må i det kollektive rommet konkurrere om å ha det beste argumentet. Målet er å få rasjonelle vedtak og personalets forpliktelse til å følge vedtakene. Eriksen er klar på nødvendigheten av, gjennom gjensidig kritikk, å evaluere om organisasjonens mål er i overensstemmelse med allmenne normer og yrkesmessige standarder. Vi mener å kunne si at Eriksens perspektiver er beskrivende for de prosessene vi finner på Knatten skole. I neste del av analysen kommer vi tilbake til området demokratisk ledelse.

Rektor på Knatten er klar på at det skal være lov å prøve og feile. Hun ønsker en kultur for å være i endring. Hun har en klar oppfatning om at det derfor er nødvendig å dyrke frem ideer i personalet. Det og åpenheten er nødvendige elementer for at ideene skal komme frem til kollektivet. Sitatene under illustrerer vårt poeng:

*Og at de har stort handlingsrom så tar jeg noen sjanser og ikke styrer helt og så går det galt så evaluerer vi det og retter opp kursen.*

*Jeg tar mange sjanser her, og det må du gjøre som leder hvis - altså at det er lov til å falle og reise seg igjen på Knatten skole. Det er lov å være god*

Vi ser av sitatet at rektor er tydelig på at personalet må få lov til å ta sjanser. Plangruppen verifiserer dette poenget. Sitatet er brukt tidligere i en annen sammenheng:

*Men du får ikke handlingsrom, altså makt ved å kreve på en måte handlingsrom, men du får på en måte ikke det handlingsrommet uten å vise gode resultater. Det er på en måte gi - ta , ok., du har fått ansvaret for å gjøre det, jeg tror på deg, denne gangen, og neste gang så vet jeg – hvis jeg har lyst til å initierte noe nytt så er jeg nødt til eller ha fått til eller gjort noe i forhold til det forrige jeg initierte. Og det trenger jo ikke nødvendigvis være veldig kanon vellykka neste gang, men det må i hvert fall ligge noe refleksjon rundt – hva valgte jeg å gjøre – lyktes jeg ikke, hvorfor lyktes jeg ikke, kanskje det er derfor jeg har lyst til å prøve dette, sånn at det må alltid ligge noe evaluering – etterarbeid i forhold til ting man jobber med.*

På bakgrunn av det vi har skrevet mener vi at rektor på Knatten er svært bevisst på å etablere kollektive læringsprosesser. Vi har tidligere fremhevet skolens ønske om å være i forkant. Vi finner bevisste grep for å dyrke frem de kollektive læringsprosessene.

*i forhold til den nye så ser jeg at vi kan si velkommen etter for dette her har vi sett over tid. Og det forteller meg at det er et miljø her for å være i forkant og vi liker det. Det tror jeg har noe med endringsvilje å gjøre. Jeg tror også at det har noe med hvordan jeg tilvender meg, hvordan jeg tilrettelegger meg for de som er kreative og kommer med nye ideer.*

Dette sitatet, som vi har brukt tidligere, beskriver hvordan miljøet på skolen er preget av endringsvilje. Vi velger å se dette sitatet og sitatet under som uttrykk for kollektive læreprosesser. Flere steder i tekstene våre brukes uttrykk som ”vi har bestemt”, ”vi liker”, ”de kommer med ideene”. Sitatet under fra plangruppen er interessant fordi det er et eksempel på at ordet vi er sentralt i intervjueteksten, både rektor og plangruppen bruker dette ordet gjennomgående.

*Jeg tror det er en sånn kombinasjon av det med at hun har hatt visjoner og at hun også har da gjennom bevisst å fokusere på de tingene så blir man jo også å fokusere på de tingene som er viktig i medarbeidersamtaler i forhold til valg hva vi legger inn i årsplaner, når vi velger å kjøre ekstern kursing. Det er en rød råd hele veien som gjør at man kommer i land og at det stemmer det som vi ønsker og hun ønsker. Det er både at vi personalet kommer i møtet og hun kommer i møtet.*



---

Slik vi leser tekstene, foregår mye av beslutningen om endringstiltak i plenum. God praksis blir drøftet, erfaringer og inntrykk fra eksterne kilder blir drøftet, og beslutninger blir tatt på bakgrunn av kollektive drøftinger.

Det er sentralt at lederen i en lærende organisasjon har forståelse for at det i organisasjonen foregår et samspill mellom utprøving av praksis og refleksjon. Det gjelder å legge til rette for møtet mellom taus og eksplisitt kunnskap. I skolesammenheng vil vi hevde at det er vesentlig at Erling Lars Dales K3 nivå er være høyt i skolelederens bevissthetsnivå. Det bør i en lærende organisasjon legges til rette for å drøfte praksis i et kollegialt fellesskap på et nivå som kan ta praksisen videre. Nonaka og Takeuchis teori om kunnskapsutvikling er ikke tilstrekkelig slik vi ser det. Bruker en Dales kompetansebegrep om den samme teorien, ser det ut til at Nonaka og Takeuchis teorier om kunnskapsutvikling i en organisasjon er på K2 nivå. Vi vurderer det som avgjørende for en organisasjon som ønsker å arbeide systemisk med organisasjonsdidaktikk, å legge til rette for refleksjonsprosesser på Dales K3 nivå. Dale og Wærness sju kategorier for et differensiert opplæringsløp, kan være et eksempel på organisasjonsdidaktikk (Dale og Wærness, 2006). Her ser vi et eksempel på systemisk tenking som vi vurderer ikke vil være mulig å få til uten å utvikle hele organisasjonen gjennom å tenke helhetlig, slik Senge skriver om. Vi vurderer det slik at refleksjon på K2 nivå ikke er tilstrekkelig for å utvikle organisasjonen i den retningen som kreves for at skolen som organisasjon skal legge til rette for de sju kategoriene. Vi vil påstå at refleksjon på K3 nivå er en forutsetning for å lykkes i dette arbeidet. Det ligger utenfor rammen av denne oppgaven å analysere Knatten skole mot de sju kategoriene. Vi har sett på lederens grep for å utvikle en lærende organisasjon. Vi ser det imidlertid som avgjørende for en lærende organisasjon å tenke refleksjon på K3 nivå dersom en ønsker å utvikle skolen i retning av de kravene som stilles til organisasjonene i utviklingen av de sju kategoriene. I teoridelen presenterte vi Erling Lars Dales teori om læring i organisasjoner. Sentralt i hans teori er de tre kompetansenivåene. En vesentlig begrunnelse for vårt valg med å støtte oss på teori fra Dale er spesielt hans K3 nivå. Kan vi kjenne igjen kvaliteter på Knatten som vi mener kan plassere innenfor Dales K3 nivå? Svaret er ikke entydig. Vi kan

ikke på bakgrunn av våre funn slå fast at samhandlingen på Knatten kan kjennetegnes ved refleksjon på K3 nivå. Vi finner mange sitater som understreker at kollektive refleksjonsprosesser er typisk, men om refleksjonsprosessene foregår på K2 eller K3 nivå er vi usikre på. Refleksjonen på K2 nivå er svært tydelig på Knatten skole. Erfaringsdeling er satt i system. Vi kan imidlertid finne noen tegn til refleksjon over egen praksis i møte med teori. Dette sitatet er brukt tidligere, da for å eksemplifisere å være utadrettet.

*Og da kommer Inge Vinje og sier det på sitt foredrag om tilpasset opplæring, for å greie det – forutsetningen for det - for å få til tilpasset opplæring det er å ha mer tid hver enkelt elev.*

Vi ser her et eksempel på at rektor henter inn kompetanse fra eksterne miljøer. Dette velger vi å se på som et møte med teori. Vi finner også andre eksempler på dette i teksten. Slik vi ser det vil det være vanskelig å se i hvilken grad teori inngår som en del av den kollektive læringsprosessen. Oppsummert ser vi høy grad av aktivitet på K2 nivå, men vi ser det som vanskelig å karakterisere dette som refleksjon på K3 nivå. I vår selvkritikk i etterkant av intervjuene, kan vi si at vi ikke var bevisste nok på å få dette frem i intervjuene. Ved å bruke observasjon kunne vi også fått data om dette. Tidligere i oppgaven har vi brukt følgende sitat:

*Vi har en ledelse som er litt vidsynt og tar signalene fra oss andre om hva som er viktig å få med seg hva som skjer altså, hva sier forskerne er viktig, hva skjer i departementet som vet noe om hva planene videre er og vet noe om hva kommunene kommer til å plukke opp og at man og at man kan styre skoleutviklingen i den retningen litt før man føler det som tvangstrøye.*

Sitatet fra plangruppen kan underbygge at det foregår refleksjon på K3 nivå.

Et sentralt element i Nonaka og Takeuchis teori er aktiv frembringning av taus kunnskap. Eksemplene fra Knatten skoles delekultur velger vi å se på som taus kunnskap som blir hentet frem og gjort eksplisitt gjennom åpne dialoger, slik vi beskrev det i teoridelen. I denne sammenhengen blir det viktig å se på taus kunnskap i møte med eksplisitt kunnskap. Her vil vi vise til Fig 3, side 40,

*Kunnskapsutviklingsspiralen.* Som et eksempel på overføring av taus kunnskap vil vi

---

bruke innredningen av klasserom på Knatten skole. Rektor så at enkelte klasserom var innredet slik at det var tydelig at intensjonen var bedre tilpasset opplæring. Hun tok personalet med for å se på rommene, hun oppfordret andre lærere til å se om de kunne gjøre noe av det samme. Dette kan sees som et eksempel på overføring av taus kunnskap, sosialisering. Som eksempel på hvordan taus kunnskap blir eksplisitt kunnskap på Knatten skole vil vi bruke eksemplet med ukebrevene til de foresatte. Her skriver lærerne om hva elevene har gjort og hva de skal gjøre. Her må praksisen verbaliseres. Rektor leser alle ukebrevene. Hun bruker morgenmøtene til å løfte frem eksempler fra ukebrevene. Lærerne blir utfordret til å fortelle, begrunne og vurdere i plenum. Resten av personalet får innsyn og kan stille spørsmål og reflektere sammen. Dette kan beskrives som eksternalisering i følge Nonaka og Takeuchis teori. Med disse kollektive opplevelsene som basis spres god praksis til andre deler av organisasjonen. Lærere tar gode ideer fra andre og implementerer dem i sin egen praksis. Den tause kunnskapen blir nedfelt i organisasjonen som en omforent praksis. Dette er et eksempel på internalisering i følge den samme teorien. De prosessene vi skriver om her vil vi karakterisere som refleksjoner på K2 nivå. I hvilken grad dette kan kobles mot Dales K3 nivå, kan ikke vi si noe sikkert om. Det er ikke tegn som tyder på at rektor eller de ansatte kobler disse prosessene opp mot teori på områdene som blir behandlet. Vi ser her en mulig kritikk av Nonaka og Takeuchis teori. Det er mulig at det innen en del organisasjoner ikke er nødvendig med refleksjon på K3 nivå. Men vi vil vise til Dale når vi mener at dette er nødvendig for skolen som er en organisasjon som skaper kunnskap. Vi vil legge vekt på at refleksjon på K3 nivå er vesentlig for utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

En ledelse kan velge ulike måter å legge til rette for disse prosessene, det ene ytterpunktet kan være å sette sammen lærerteam og la dem samhandle i praksis, det andre ytterpunktet er å la eksterne ressurspersoner forelesere for personalet. Rektor på Knatten skole legger til rette for et utall av prosesser som ivaretar overføring av taus kunnskap, eksplisitt kunnskap og overgang fra taus til eksplisitt kunnskap og motsatt.

Det sosio – kulturelle læringssynet ble presentert i teoridelen. Hvor vil vi plassere Knatten skole i forhold til læringssyn? Ut fra våre funn vil vi påstå at det på dette området legges til rette for læring gjennom samhandling. Eksemplene fra tekstene som vi har brukt så langt i denne delen av oppgaven viser at kollektive prosesser er sentralt for den læringen som foregår på Knatten. Utviklingstiltakene som blir beskrevet i intervjuetekstene er rettet mot praksisfellesskapet. Det foregår også individuell læring i personalet på Knatten skole og som vi skrev i kapittel 2.3. med utgangspunkt i Bråten (2005) kan det være generelt sett være nødvendig å etablere et mer helhetlig syn på læring. Men det som er fremtredende i vårt materiale er de kollektive prosessene. Med henvisning til Tilegnelsesmetaforen og Deltakelsesmetaforen i kapittel 2.3 jf. s 65 mener vi at de ansatte på Knatten skole betrakter kunnskap og begreper som aspekter ved praksis og ikke en vare. Videre betrakter de, slik vi ser det, å kunne / å være som det å høre til, delta og kommunisere. Ut fra dette mener vi å kunne si at læringsaktivitetene på Knatten skole ligger under deltakelsesmetaforen. Utviklingstiltakene baserer seg på eksterne skolebesøk, eksterne forelesere og interne ressurspersoner. Vi ser dette som et bevisst grep og setter dette i sammenheng med Nonaka og Takeuchis redundansbegrep. Felles for utviklingstiltakene er at de følges opp av kollektive refleksjonsprosesser. Tiltakene som settes i gang på bakgrunn av drøftingene er ofte kollektivt rettede tiltak, som f eks felles mal for elevsamtaler. En felles praksis legger til rette for kollektive refleksjonsprosesser, og med den kollektive læringsprosesser. Sitatet under fra plangruppa understreker at det er på lærerteamene mye av læringen foregår.

*Teamene først og fremst – at vi lærer av hverandre og bruker andres kompetanse der. Så har vi jo i forbindelse med at vi jobber med den andre leseopplæringen så bruker vi da oss alle – vi har tatt en fellesøkt og hentet inn, hva mener du, hva tenker du og så har vi prøvd å sy sammen hva som skal være vårt på den biten*

Vi finner eksempler på det Nonaka og Takeuchi beskriver som tilegnelse av eksplisitt kunnskap. Forelesere blir hentet til skolen og både rektor og andre i personalet er i kontakt med fagmiljøer utenfor skolen. Sitatene underbygger dette.

---

*hvis en skal komme i gang med noe nå og kjører en ekstern foreleser, så oppfatter personalet – å, ja dette er viktig kjøper inn en foredragsholder som skal komme inn, så er vi ganske tydelig på at det er noen som vi ønsker skal komme og foredra for personalet*

*f.eks. ble jeg invitert til å være med på NTHs datakonferanse i Trondheim til sommeren og når du er der så får du nye innspill som du kan bruke tilbake igjen i skolen og det er veldig all right at det – det er lov til å være flink det er lov til å stå foran hele personalet og legge frem noe man kan og vet og er en fagperson på uten at janteloven trer så veldig inn*

Målene i organisasjonen arbeides frem gjennom prosesser der personalet deltar både med ideer, med forsøk, vurdering, spredning og endelige vedtak. Det kan se ut som at det ikke er så klart i starten av arbeidet hvor målet vil ligge til slutt. Det er endringsprosessen som er sentral. Vi kan bruke ukebrevene som eksempel. De ansatte på skolen, både lærere og rektor opplevde foreldrenes negative holdning til skolen og ønsket å gjøre noe med dette. Noen i personalet skrev ukebrev til de foresatte. Det ble løftet frem i plenum, andre prøvde også dette, formen på brevene ble til etter hvert. De foresatte gav tilbakemelding på at de satte pris på informasjonen, og til slutt har skolen vedtatt hvordan brevene skal se ut og at alle kontaktlærere skal sende dem ukentlig. I sitatet under, som er brukt før, forklarer rektor:

*Samme med ukebrev – de som ville først la til rette og så smitter det og så løfter jeg fram dette så går det en tid og flere og flere blir med og nå er det for alle. Og så er det da blitt faste ting*

De ansatte bekrefter denne prosessen i sitt intervju.

Det kan se ut som det er endringen i seg selv som er viktig, vi vil igjen vise til teorikapittelet og vår definisjon av en lærende organisasjon. Er det denne type skole som beskrives i St. melding 30 (Kultur for læring 2003-2004)?

Et viktig spørsmål når vi drøfter begrepene kollektive prosesser og felles visjoner, blir om det er mulig å ivareta de ansattes autonomi kontra felles mål. Med henvisning til Dale og Wærness (2006:249) blir det vesentlig at medlemmene av en organisasjon finner balansen i sin grad av integrasjon i fellesskapet. Ved for stor grad av integrering vil enkeltindividet bli utslettet, på den andre siden vil for svak integrasjon

føre til at enkeltindivider kjører sitt eget løp. Denne problemstillingen er rektor på Knatten skole opptatt av.

*Jeg mener ikke at alle skal være like på Knatten skole, men vi skal ha samme mål og der vise fleksibilitet på metode..... Jeg tror på en romslighet fordi jeg vet at folk er dyktige her og styrer da mot felles mål som er tydelig uttalt og der - et eksempel i forhold til regler her på skolen. F.eks. det er få regler men alle må overholde de. Dette er en felles holdning og et reaksjonsmønster overfor barna. Det er viktig for meg at det er lite det helt faste og så er det romslighet i forhold til da det lille faste.*

Plangruppen bekrefter.

*det er jo mye av det som har kommet fram i en prosess. Vi begynte med konferanser når det gamle blekket ble borte – så hadde vi nesten ikke en underskrift til foreldre om konferanse i det hele tatt og så fant vi ut at dette må vi gjøre noe med og så har det på en måte vært en utvikling hvor vi har kommet fram til det vi har i dag. Og det er forskjellige maler på hvordan disse arkene våre ser ut du har liksom- det er noe som skal være med. Vi setter noen rammer også har du ganske mye frihet rundt – å ha ditt personlige preg er jo kjempeviktig. Jeg er sikker på at selv om vi jobber tett på mange ting og planlegger mye sammen og gjør ....på mange forskjellige ting, så er timene våre utrolig forskjellig selv om vi har samme innhold når vi kommer ut i gruppene våre. Jeg føler at vi kvalitetssikrer med at dette her vil vi at ungene skal lære også har vi da litt personlig touch på det. Også at man drar i samme retning at alle er på en måte bevisst på at hva er våre hovedmålsetninger– hva er det vi syns er viktig – hva er det vi prioriterer – være åpne på det.*

I teorigjennomgangen vår, og i tekstene fra Knatten, ser vi hvor fremtredende plass de kollektive samhandlingsprosessene er. Vektleggingen av kollektive prosesser og utvikling av felles visjoner ser ut til å være en hjørnestein i utviklingen av Knatten skole. Et viktig spørsmål slik vi ser det, blir da hvordan en ivaretar individet i en organisasjon. Med utgangspunkt i Erling Lars Dales krav til lærerprofesjonalitet, ser vi at det kan bli en konflikt mellom den enkelte lærerers profesjonalitet og forventningene til en felles forståelse og forpliktelse til felles visjoner, slik Senge skriver om. Er dette potensielle problemet en svakhet ved begrepet en lærende organisasjon? Er det en fare at lærerne i et personale blir for like? På den ene siden er det et krav at skolen skal legge til rette for individuell og tilpasset opplæring, slik vi

---

ser det kan det bare bli ivaretatt gjennom kollektiv utvikling av skolen. Men hvordan passer i så fall denne organisasjonen inn i et postmoderne samfunn? Vi kommer raskt til et viktig spørsmål. Hva skal være likt, og hva skal være mangfoldig?

I teksten vår finner vi interessante perspektiver på mellomledersjiktet.

Omorganisering av ledelsen og refleksjoner rundt mellomledersjiktet på skolen ønsker vi å se nærmere på. Lederteamet bestod på Knatten av rektor og undervisningsinspektør.

Vi har i denne oppgaven valgt å ikke undersøke dette samspeillet, men se på den øverste formelle lederen på skolen. Det er av interesse for vår analyse å se nærmere på rektors posisjon i forhold til utføring av lederoppgavene ved skolen. I teorikapitlet drøftet vi mellomlederfunksjonen og vi så på rektor som mellomleder, og vi så på andre formelle og uformelle mellomledere ved en skole. I tråd med Nonaka og Takeuchis figur 4, s 47 i vår oppgave, vil vi nå forsøke å se på mellomlederfunksjonen i vårt datamateriale.

Rektor er en kommunal mellomleder i en tonivåkommune. I tråd med Erling Lars Dales krav om et felles begrepsapparat i utdanningssystemet, er det interessant å se på rektors nettverk. I hvilken grad opplever hun et fellesskap med andre rektorer eller andre virksomhetsledere i kommunen, og er det en arena for samhandling med nivået over rektor? Vi materialet vårt finner vi at rektor er fornøyd med det handlingsrommet hun har som virksomhetsleder. Hun er klar på at hun ikke hadde klart å utvikle skolen dit den er i dag, dersom hun ikke hadde hatt råderett over de økonomiske midlene. Vi ser en rektor som opplever et handlingsrom og griper det. Hun uttrykker at hun setter stor pris på denne friheten. Vi finner også at hun uttrykker et savn over noe som binder kommunens skoler sammen. Hun kommer blant annet med uttrykk som;

*Vi er jo så mange at jeg kjenner på at kanskje vi burde hatt et ledd mellom rektorene og rådmannsnivå*

Vi ser her at det ikke finnes et skolefaglig nivå over rektor. Det er ikke organisert en møteplass for skolenes rektorer. Vi så på Knatten en rektor som aktivt søkte ut av skolen for å få impulser. Hun savnet en møteplass for skolelederne i kommunen. Der

ville hun ha kunnet søke støtte, øke sin kompetanse og få innspill om hva som rørte seg i det pedagogiske miljøet i kommunen. De har imidlertid etablert nettverk mellom virksomhetsledere fra ulike sektorer i kommunen. Et interessant spørsmål for vår oppgave er Nonaka og Takeuchis forståelse av redundans, dvs. en bevisst overlapping av informasjon. Vi ser denne organiseringen som en bevisst strategi for å utvikle de ulike organisasjonene. Virksomhetslederne skal sammen videreutvikle lederkompetansen. Vi stiller et spørsmål om dette fungerer etter hensikten, og det er interessant å se dette mot Erling Lars Dales vektlegging av en felles begrepsforståelse. Vår rektor uttrykte usikkerhet om disse møtene svarte til intensjonen. Ledelse blir her noe som er koblet fra det feltet det skal drives ledelse i. Vi vil hevde at det allikevel vil være områder hvor redundans vil bidra til å utvikle organisasjonen. Den administrative siden ved rektorjobben vil i mange tilfeller ha likhetstrekk med øvrige virksomhetslederes arbeid, men med ulike synsvinkler. Vi tror at det kan være læring, både ledelsesfaglig og innefor de enkelte fagfelt som er representert i nettverket, i å organisere på denne måten, og at redundansbegrepet slik vi leser det ut fra Nonaka og Takeuchis teori kan gi nyttige innspill til kommunens utviklingsarbeid.

Vi var i teoridelen opptatt av mellomledernivået under rektor, den formelle og uformelle. På Knatten skole finner en undervisningsinspektør og 2 lærere som innehar team - og prosjektleder funksjoner. Det er kun inspektøren som er formell leder<sup>25</sup>. Vi viser i denne sammenhengen til figur 4, på s 47 i oppgaven. Her ønsker vi å vise til det interessante skjæringspunktet mellom visjoner og praksis. I teoridelen viste vi hvordan mellomlederen kan være en brobygger i utviklingsprosessene i en organisasjon. I vårt materiale mener vi å finne støtte for at mellomledersjiktet under rektor er sentralt for den utviklingen Knatten har vært igjennom. Følgende sitat er et utgangspunkt for å utdype vårt poeng:

---

<sup>25</sup> I etterkant av våre undersøkelser har lederstrukturen blitt endret.



*Vi har bygd nytt datarom nede og da har vi på en måte ansvar for at det skal bygge nytt datarom – det er satt av noe penger til det, da hadde vi lyst til å kjøpe noe som heter Voice, det er ikke datamaskinen, men oppkoblingsenheter. Da er det datautvalget som er eksperter på det og får lov til å være med på å si ”dette her tror vi er bra” og da får vi tillit eller forståelse for at dette har vi lyst til å prøve. Det tror vi er bra – ja, så prøver vi det. Noen ganger lykkes vi og andre ganger lykkes vi mindre*

Plangruppen bekrefter her at rektor gir handlingsrom til ressurspersonene innenfor de områdene hun ser som viktige for skolen. Hun har visjonene, men det ser imidlertid ut til at det er sentrale fagpersoner som driver hovedprosessene og har fagkunnskapen innenfor satsingsområdene. Disse fagpersonene kjenner praksisen på skolen, de er ressurspersoner ovenfor det øvrige personalet, og de sitter i en nøkkelposisjon sammen med rektor for å utvikle skolen. Vi velger å koble dette mot Nonaka og Takeuchis figur 4. Vi vil hevde at dette er fagpersoner som opererer i det skjæringspunktet vi har beskrevet. Slik vi forstår det er de sentrale kunnskapsutviklere på Knatten skole. Plangruppen sier.

*Der har vi koordinator ikke sant og dermed blir det også en lederrolle i forhold til å gi rom for lesing*

*og noen ganger så er det på en måte IKT - utvalget som er initiativtaker og eier av det og da er det naturlig at det er de som snakker om det og derfor er man en del av et IKT – utvalg fordi at man har visjoner på det området. Men det er kjempeviktig at alle de andre lærerne også – vi kan ikke forsere den planen vi må holde ting på den også gjennomfører planen når vi får med oss alle og så har vi visjoner*

*Jeg ser nå at den ene som nå er koordinator i forhold til demonstrasjonsskole som jeg har kalt nå teamleder og ressurslæreren i norsk som er koordinator i forhold til det å være ressurslærer i norsk som har med det å gjøre. De sitter også i plangruppa og har blitt de pedagogiske støttespillerne i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid. De driver med andre lesesopplæring osv. og da er det naturlig å søke den og da har det ikke blitt så mye involvering av inspektør som på mange måter hadde vært ønskelig*

Sitatene illustrerer hvordan ressurspersoner kommer i en mellomposisjon mellom rektor og lærerne, og slik vi velger å lese det, mellom visjoner og praksis. Vi har en forståelse av at det på Knatten skole er lagt mye arbeid i en kollektiv utvikling av

visjoner og mål. Mellomlederen blir her et nødvendig bindeledd for å kunne balansere forholdet mellom visjoner, mål og praksis. I materialet vårt ser det ut til at rektor er i en overgangsfase i forhold til organisering av ledelsen på skolen. Vi finner på den ene siden interessante aspekter ved ressurspersonenes rolle som drivere av kunnskapsprosessene ved skolen, og på den andre siden ser vi at omorganisering av den formelle ledelsen er løftet frem i rektors bevissthet. Vi velger å se en klar sammenheng på disse områdene. Rektor er klar på at det kan være riktig å tenke alternativt. I følgende sitat kommer det frem at hun vurderer en annen organisering av ledelsen:

*Jeg ser at det kan være fordeler med den organiseringen man har i dag, men det man ser noen svake føringer og som stadig blir sterkere det er at avdelingsledere som at det blir et større team på hver skole*

Tankene om å etablere et nytt mellomledernivå i form av avdelingsledere har vokst frem i rektors bevissthet. Den nåværende organiseringen løser ikke oppgaven godt nok og hun ser for seg et større lederteam med mellomledere.

### 4.2.3 Ledelse

I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss spørsmål direkte relatert til ledelse. I teorikapitlet presenterte vi Erik Oddvar Eriksens teori om kommunikativ ledelse. Sentralt i hans teorioppbygging er forholdet mellom strategisk og kommunikativ ledelse. Hvilke ledelsesformer kan vi kjenne igjen på Knatten? I de foregående kapitlene kommer det frem mange perspektiver som selvfølgelig berører ledelse. Vi har drøftet kollektive læringsprosesser og vi har tatt for oss temaer som det å skape en felles visjon.

Et sentralt spørsmål vi gikk inn i vårt materiale med, var om det fra rektors side fantes en strategisk<sup>26</sup> tilnærming til ledelse eller om vi fant trekk av kommunikativ ledelse.

---

<sup>26</sup> Her mener vi strategisk slik Eriksen (2000) velger å plassere begrepet.

---

Vi fant raskt ut at det ikke er mulig å entydig plassere en lederstil innenfor en av kategoriene. Vi fant imidlertid trekk fra begge rasjonaliteter.

Eksempler på kommunikativ ledelse, slik vi ser det, er rektors mange grep for å være det hun kaller ”tett på”.

*og da er det tett på gi tilbakemelding få alle ukebrevene – skumles – lese de så det suser sende tilbake på mail i full fart noen setninger, ser hva du gjør – det var lurt, spennende å se hvordan det skal gå – lykke til med prosjektet Men det er krevende å være så tett på for jeg får alt innover meg.*

Hun får brev fra alle kontaktlærere hver uke og gir dem tilbakemelding på arbeidet som gjøres. Dette kommer i tillegg til morgenmøter tre ganger i uken, et lengre fellesmøte ukentlig, møter på teamene, i prosjektgruppene og andre formaliserte møter. Informasjonsutvekslingen er stor og arenaer for argumentative samtaler og genuint samarbeid er mange. I kapittel 4.2.2 viste vi hvordan åpenheten på Knatten også hadde omkostninger for rektor. De samme omkostningene gjelder hennes praksis med å være ”tett på”. Vi ser at det krever mye av rektor å forholde seg så aktivt til alle deler av skolens virksomhet.

Demokratisk ledelse er nært knyttet til kommunikativ ledelse. Følgende sitat fra plangruppa illustrerer rektors evne til å lytte og gi etter for argumentenes overbevisningskraft.

*Hun er veldig lydhør og bruker oss veldig mye som tankespinning rett og slett, og det er en dame som vet veldig godt hva hun vil og som du sa at vi skal ha gode argumenter for å for å få snudd'a men hun snur hvis hun skjønner at dette er en bedre måte å gjøre ting på.*

Lignende sitater understreker denne evnen og viljen til å lytte og godta, slik vi forstår det, argumentenes overbevisningskraft. Vi vil hevde at rektor på Knatten lytter og tar signaler fra personalet. Følgende sitat viser hvordan hun, til tross for uenighet, lar personalets argumenter vinne. Eksempelet hun viser til fra egen praksis, bekrefter at hun lar personalet drøfte, planlegge og gjennomføre det de har satt seg fore. Vi finner

det interessant at hun etter en tid evaluerer tiltaket som er satt i gang, og vurderer det som ikke egnet. I dette tilfellet skjærer hun gjennom til slutt og avvikler forsøket.

*jeg hadde kjørt så mange prosesser jeg var skikkelig harm altså for at de ikke tatt råda mine underveis, men tross alt, de er jo oppegående flotte folk som skulle få lov til å prøve, men vi hadde stans underveis og det ble ingen endring. Så tenkte jeg over en helg, ja for det første så hadde jeg en samtale med en og en av de for å kartlegge hvordan de forskjellige opplevde dette. De hadde en felles referanseramme og da ble det så vanskelig og så sterkt og jeg tenkte over helgen – og faktisk natt til mandag kl. 4 om natta – sto jeg opp- da hadde jeg løsningen. Da sa jeg nei, nå skal jeg styre. Så ga jeg dem en oppgave – laget en oppgave for dem og det var en omorganiseringsoppgave – konkret omorganiseringsoppgave og så samlet jeg dem sammen og sa: her er en oppgave og dere få en dag fri og det var to dager etter bare. Da skal dere ha fri for å sitte et eller annet sted, jeg spanderer lunsj – gjør oppgaven og kom tilbake til meg på ettermiddagen. Ja, vi omorganiserte og andre tok klassene og de fikk fri og kom tilbake. Et møl av makkverk – de ga seg ikke på at de ville faktisk ikke gi seg på at den organiseringsmåten som faktisk hadde gått helt skeis (sukk) Og da var jeg harm altså! Og da sa jeg sorry. Det blir en modell sånn. (peker på bordet)*

Hun bøyde seg for deres argumentasjon og hadde tro på kompetansen hos de involverte, men eksempelet viser også at hun har vilje til å ta beslutninger og sette ned foten når prosessene i fellesskapet ikke fører frem.

Rektors roser hyppig. Dette trekket er så fremtredende at det er en av ”forkategoriene”. I intervjueteksten vår finner vi mange eksempler på hvordan hun bruker ros systematisk som beviste grep for å løfte frem god praksis. Ved hjelp av ros legger hun til rette for at personalet presenterer ideer i plenum. Gjennom ros gir hun tilbakemelding på hva hun synes er bra, det gir retning i skolens utviklingsarbeid. Rosen gir i tillegg et godt samarbeidsklima på skolen, dette blir satt pris på av plangruppermedlemmene. De kjenner godt og setter pris på rektors anerkjennelse av det arbeidet som gjøres.

I følge Eriksen er det vesentlig at det kommunikative lederskapet har bygget legitimitet i organisasjonen. Dette er viktig å ha som basis for å kunne ta beslutninger som det ikke er enighet om i personalet.

*Når lederne i første omgang benytter en argumentativ tilnærming, begrunner sine tiltak og ønsker kritikk velkommen, blir beslutningene bedre, samtidig som tilliten til dem øker. Lederne øker sin "kredittverdighet" og kan i stigende grad bli beslutningseffektive, det vil si at de ikke hele tiden trenger å søke konsensus, fordi de har fått reell autoritetsbasis.*

(Eriksen, 2000:142)

Slik vi vurderer vårt materiale har rektor gjennom sin rolle i skolens åpne prosesser oppnådd dette. Hun har aksept for at lederen noen ganger tar avgjørelser og gjennomfører tiltak uten at konsensus først er etablert. Et plangruppermedlem sier:

*...og det er fordi at hun synes at her er ting som hun syns må gjøres noe og vi kan ikke tillate lenger at det her skurrer og vi må gå også prøve å få ordna sånn og sånn. Noen vil da synse, det her er sjefing, men sånn må det nødvendigvis være, alle kan ikke være enig i alt, man må til syvende og sist må skjære igjennom*

Vi ser også i vårt materiale tegn som kan plassere rektor innenfor Eriksens begreper om strategisk ledelse.

*Da var vi i gang med en prosess og det passet bra for meg å få drahjelp fra sentrale føringer*

*For hvis jeg tar hensyn til det i utgangspunktet, at det ligger en naturlig motstand mot endring der, så klarer jeg lettere å komme fram til målet hvis jeg tok hensyn til det tok det frem det som allerede beveger seg i forhold til den retningen som jeg vil eller vi vil at vår skole skal gå og tar tak i det og bruker det som et utgangspunkt for da kan det være at jeg tar et par sløyfer før jeg er i mål.*

Vi ser eksempler på at rektor har klare mål, men at hun av strategiske grunner går noen ekstra sløyfer før hun går for det som har vært målet hele tiden. Hun bruker innspill fra enkeltpersoner i personalet, sentrale føringer eller andre strategiske omveier for å oppnå det hun ønsker.

Slik vi ser det, er rektor svært nær praksis på Knatten skole og hun er opptatt av endring gjennom refleksjoner over erfaring og påvirkning fra miljøer utenfor skolen. Hun er slik sett en svært aktiv bruker av språklige virkemidler i sin ledelse. Men hun fremstår også handlingsorientert. Det som besluttes settes ut i livet. Vårt valg av

begrepet ”grep” i problemstillingen var mer tilpasset rektors væremåte enn vi kunne  
ane i begynnelsen av arbeidet.

## 5. Konklusjon

I denne oppgaven har det vært viktig for oss å rette blikket mot den formelle lederen ved en skole. Signalene i de styringsdokumentene som skolelederen må forholde seg til legger føringen for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Vi har valgt å ha utgangspunkt i en demonstrasjonsskole fordi den har høstet anerkjennelse fra myndighetene.

**Problemstillingen vår: Hvilke grep kan den formelle lederen ved en skole ta i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon?**

I arbeidet med å belyse denne problemstillingen har vi på bakgrunn av teori og empiri valgt ut 3 hovedområder. ”Skolen i samfunnet”, ”Kunnskapsutviklingen i en organisasjon” og ”Ledelse”. Hovedoppmerksomheten på alle 3 områder har vært rettet mot den formelle lederen. Det vil i praksis være vanskelig å skille de ulike områdene fra hverandre. I konklusjonen vår vil vi allikevel holde på de 3 hovedområdene når vi besvarer vår problemstilling fordi vi mener det vi gi en ryddigere fremstilling.

### 5.1 Skolen i samfunnet

Det er et krav om at skolen skal være lydhør for signaler fra samfunnet. Dette har vi omhandlet i innledningen av oppgaven og i analysen. En viktig side ved en lærende organisasjon er å være fremtidsrettet. Vi skrev i vår analyse at Knatten skole fremstår som fremtidsrettet. I våre funn ser vi at dette perspektivet er fremtredende. I vårt valg av teori, legges det vekt på at den formelle lederen i en lærende organisasjon må rette blikket mot fremtiden og ut av organisasjonen. Det er et vesentlig kjennetegn for en lærende organisasjon å være i kontinuerlig søken etter eksterne impulser. Vi mener å ha belegg for å skrive at dette er et trekk vi fant som et særpreg hos rektor på Knatten skole. Vi så en iver etter drive innovativt utviklingsarbeid, ”Være i forkant”. Vi så en rektor som hadde utvikling og endring som en hovedstrategi for arbeidet. Hun brukte

ulike grep for å lykkes i dette, og vi mener å ha belegg for at dette var bevisste grep. Slik vi ser det er dette et vesentlig trekk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Problematiseringen av New Public Management og utviklingen av en lærende organisasjon, har etter vår forståelse vist seg å være mindre konfliktfylt enn det vi skisserte muligheten for i innledningen av oppgaven. Vi mener å ha belegg for at rektor på Knatten skole håndterte denne motsetningen. Hun utnyttet det hun beskriver som et stort handlingsrom til utvikle egen skole, og hun var klar på at det ikke hadde vært mulig å oppnå de samme resultatene uten dette handlingsrommet. En nødvendig forutsetning er, slik vi ser det, å ha evne til å sile informasjon og styringssignaler. Rektors mellomlederposisjon blir svært viktig. Det gjelder å ha en forståelse for egen organisasjon og samtidig ha et trykk på endringsarbeid. Rektors evne til å fange signaler fra samfunnet utenfor skolen tidlig er også en vesentlig grunn til at denne balansen er mulig, fordi det gir tid til de kollektive prosessene og dermed en opplevelse på skolen av at de målene som kommer er i samsvar med mål de har utviklet i organisasjonen.

Skoler kan ha ulike tilnæringsmåter til utviklingsarbeid. Den kan være toppstyrt hvor de mest engasjerte medlemmene av organisasjonene er deltakere, eller den kan legge vekt på bred deltakerinvolvering. I styringsdokumentene vi har vist til i innledningen til denne oppgaven, er deltakerinvolvering er viktig prinsipp. På Knatten skole har vi hørt om ulike måter for å legge til rette for en bred involvering av skolemiljøet. I perspektivet deltakerinvolvering har rektor på Knatten skole også involvert foresatte og lokalmiljø. Hun la vekt på å bygge tillit i nærmiljøet. Møtene med foreldre og andre instanser i nærmiljøet bør bygge på aktiv deltakelse og konstruktive drøftinger om skolens utvikling. Vi ser her at Senges perspektiver på systemtenking også kan trekkes inn. Involvering av de ansatte i organisasjonen og nærmiljøet blir en viktig faktor for å mobilisere skolemiljøet i samme retning

Ut fra vår teorigjennomgang og analysen av Knatten skole, vil vi vise til følgende grep som en skoleleder kan ta for å sikre deltakerinvolvering:



<b>Det legges til rette for åpne dialoger mellom likeverdige deltagere.</b>
<b>Alle aktører blir vurdert som personer som kan gi viktige bidrag.</b>
<b>Alle har god tilgang til informasjon.</b>
<b>Forventninger er gjensidig avklart.</b>

*Figur 11 Forutsetninger for deltakerinvolvering*

Vi mener å ha klare funn i vårt materiale på endringsvilje, men ikke indikasjoner på hva det skulle være utvikling mot. Vi har funnet belegg for å kunne si at Knatten skole har endringsberedskap som det typiske, ikke spesifikt konkrete utviklingstiltak. Det som er viktig er å være en organisasjon som, gjennom samspill innad og i samspill med miljøer utenfor skolen, er i endring.

## 5.2 Kunnskapsutvikling i en organisasjon

Tilrettelegging for arenaer for samhandling blir viktig for den formelle lederen av en skole. De ulike møteplassene kan ha ulik utforming og organisering, men de er et viktig kjennetegn på en lærende organisasjon. Arenaene kan være i små og store grupper, i faggrupper eller lærerteam og plenumsmøter. Skolelederen har ansvaret for at de kollektive prosessene som finner sted på disse arenaene fører til læring i organisasjonen. Dette fant vi på Knatten skole. I tillegg fant vi en iver og vilje til å samarbeide ut over egen organisasjon. Dette er imidlertid en skole som er i forkant av utviklingen, og vi mener at det er slik fordi vi fant en kultur hvor nysgjerrighet over andre skolers praksis og eksterne fagmiljøer, var fremtredende. Vi vil i denne sammenheng henvise til redundansbegrepet. I perspektivet til Nonaka og Takeuchi (1995) vil vi påstå at inter-organisasjonsarbeid er et viktig begrep og at dette kan utvikles videre i skolesektoren.

I teoridelen vår så vi på møtet mellom praksis og teori. Vårt teorigrunnlag vektlegger dette som en kvalitet ved en lærende organisasjon.

Det er sentralt at skolelederen er bevisst hvordan hun setter sammen faggrupper og lærerteam. I et sosio – kulturelt læringsperspektiv vil læringen foregå mellom

menneskene i organisasjonen. Det gjelder å sette gruppene sammen hensiktsmessig for å sikre at det vil skje læring. Nonaka og Takeuchis redundansforståelse ser vi som et nyttig analyseverktøy for skolelederen. På Knatten skole fant vi en klar opplevelse av at de utnyttet overlappende informasjon i arbeidsgrupper.

Et viktig funn i vårt materiale er skolelederens evne til å samle personalet om faglige drøftinger. Rektor var meget bevisst på å etablere og bruke fellesarenaene til å involvere personalet i utarbeidelsen av organisasjonens mål. Viktige grep var å bruke ulike møtearenaer og sentralt var det kollektive læringsfellesskapet. For å fremme kommunikasjonen var det lagt vekt på åpne dialoger, mye positiv omtale av det som ble brakt inn i fellesskapet og takhøyde for å prøve og feile. Det legges stor vekt på å dele praksis, reflektere og vurdere. Vi ser at i en lærende organisasjon er dette en nøkkel for å få i gang de kollektive læringsprosessene. Dette vil være en arena for planlegging og refleksjon over lærernes praksis. I analysedelen drøftet vi individuelle mål satt opp mot kollektive mål. Vi stilte spørsmål om det kunne reises kritikk mot ideene bak en lærende organisasjon gjennom at det lett kan bli slik at alle blir like. Vi viste at den autonome læreren kunne komme i en konflikt mellom den felles visjonen som vi har vist til som et element i en lærende organisasjon. Dale har vist til at det må utvikles et felles språk i utdanningssystemet. I teoridelen trakk vi frem organisasjonsdidaktikk. Utviklingen av 7 kategorier for et differensiert utdanningsløp er et eksempel på et slikt språk. I dette ligger det en forventning til at skolen forutsetninger og muligheter til å skape ulikheter og forskjeller. Vi ser her at skolen må kunne mobilisere kollektivet for å klare å legge til rette for et differensiert opplæringsløp. Dette krever et systemisk arbeid som er løftet på organisasjonsnivå. Målet med aktiviteten i skolen er elevenes læring. Aktiviteten på lærernivå må derfor organiseres kollektivt. De sju kategoriene kan være eksempel på hvordan en organisasjon kan arbeide med et felles språk. Bevisst bruk av begreper kan fremme en felles forståelse av hva som ligger i et differensiert opplæringsløp.

Gjennom kollektive prosesser kan felles visjoner utvikles i organisasjonen, dette mener vi er vesentlig og vi viser til Senge (1990) og Eriksen (2000). Vi kommer

---

tilbake til betydningen av at mål utvikles gjennom demokratiske prosesser i 5.3. Men vi vil påpeke at det er ulike utfordringer knyttet til å utvikle mål og å sikre at fellesskapet utfører det som er nødvendig for å oppnå måloppnåelse. Vi har tidligere i oppgaven vært opptatt av en mulig motsetning mellom å utvikle en lærende organisasjon og å være en organisasjon som er forventet å levere resultater innenfor en ramme av balansert målstyring. I en lærende organisasjon vil det, slik vi ser det, være vesentlig å utvikle mål gjennom kollektive prosesser. Oppfølging av målene bygger på at de er fremkommet på en legitim måte. I balansert målstyring er målene satt i nivået over organisasjonen og måloppnåelsen er knyttet til resultatkontroll og belønning. I arbeidet med analysen så vi at denne motsetningen ble løst på Knatten skole ved at informasjon fra samfunnet utenfor skolen ble fanget opp og bearbeidet slik at de kollektive prosessene var gjennomført før de eksternt satte målene ble presenteret i organisasjonen. Et vesentlig element er også forholdet mellom felles visjoner og det enkelte medlemmets autonomi. Der er det, slik vi ser det ut fra vårt materiale, nødvendig å finne en balanse som ivaretar begge perspektiver.

Vi har etter funnene i denne oppgaven, valgt å fremheve mellomlederfunksjonen i en organisasjon. Det er to forhold vi ser ut fra Nonaka og Takeuchis perspektiver på fra midten - ned og opp- organisasjonen. Ett poeng er rektor som kommunal mellomleder. Vi har vist hvordan skolelederen kan komme i en nøkkelposisjon til å håndtere balansen mellom balansert målstyring i kommunen og praksisen fra egen skole. Det er, slik vi ser det, vesentlig at rektor har et forum av andre virksomhetsledere fra andre sektorer i kommunen for å utvikle lederkompetansen, men også for å ha en møteplass for overlappende informasjon der skolen kan utvikles i møte med andre virksomheter. Dette vil være en kilde til informasjon som kan styrke skolens i å være i takt med det øvrige samfunnet og fremtidsrettet. I tillegg ser vi det som vesentlig at rektor har en møteplass med andre rektorer der de med utgangspunkt i et felles begrepsapparat kan få til læring både skolefaglig og ledelsesfaglig.

Et annet poeng er det mellomledernivået som er under rektor, som vi vil hevde blir mer sentralt i en lærende organisasjon. Utgangspunktet er da at en løfter perspektivet mot kollektive læringsprosesser. Vi mener at et vesentlig funn i vårt materiale er utviklingen av et mellomledernivå på Knatten skole. Rektor på Knatten var i gang med å tenke annerledes rundt organiseringen av ledelsen. Et mellomledernivå i form av avdelingsledere var allerede i hennes tanker. Den tradisjonelle organiseringen av ledelsen har ikke løst organisasjonens behov. Mellomlederne som har vokst frem er faglig sterke på sine felt og kan være pedagogiske pådrivere. De står med et ben i ledelsen og arbeidet med å utvikle organisasjonen, utvikling av visjoner og mål og vurderingsarbeid, og det andre benet i utøvelsen av praksis. På Knatten skole er dette en utvikling som har kommet ut fra et opplevd behov, vi ser en teoretisk parallell i Nonaka og Takeuchis teori slik det er fremstilt i figur 4, s 47.

### **5.3 Ledelse**

I vår oppgave er vi opptatt av Eriksens teori om kommunikativ ledelse og en mulig motsetning til balansert målstyring og strategisk ledelse. Vi ser i vårt materiale at rektor benytter seg av begge formene for ledelse, det er heller ikke nødvendigvis enkelt å gjenkjenne det som beskrives som det ene eller det andre. Dette er problematisk fordi det er vanskelig å kjenne rektors bakenforliggende tanker. Er det slik at språket brukes strategisk, at det er en skjult intensjon om måloppnåelse som ligger til grunn? Eller brukes språk for å oppnå konsensus på en legitim måte? Slik vi vurderer vårt materiale ser vi at rektor legger vekt på betydningen av å skape konsensus om felles mål i en organisasjon med høyt kompetente medlemmer. Dette er vesentlig for å sikre kvaliteten på arbeidet som gjøres og for å sikre forpliktelsen til å følge målene i organisasjonen. På Knatten skole ble det, for å oppnå bred deltagelse fra organisasjonens medlemmer, skapt en positiv kultur, med mye ros og mange møteplasser preget av åpen kommunikasjon. Demokratiske beslutningsprosesser er grunnleggende for å utvikle en organisasjon slik vi har beskrevet i denne oppgaven. Ledelsens legitimitet er også avhengig av at den kollektive oppfatningen av

---

beslutningene er at de er rasjonelle og i samsvar med verdiene som er rådende i organisasjonen. Det er også sentralt at mål og tiltak kan etterprøves på demokratiske arenaer. Dette er også nødvendig for at ledelsen skal være beslutningseffektiv og fortsatt oppleve å ha legitimitet i organisasjonen. I vårt materiale mener vi å finne at dette gjelder for Knatten skole.

## 5.4 Hvilke grep kan den formelle lederen ved en skole ta i bruk for å utvikle skolen som en lærende organisasjon?

Problemstillingen vår ble laget med utgangspunkt i skolelederens arbeid i å utvikle egen organisasjon. Styringsdokumentene som skal være førende for det arbeidet som foregår i skolen, har vært sentralt for teorigjennomgangen. Begrepet ”grep” valgte vi tidlig fordi vi var opptatt av lederens handlinger.

Vi har funnet at rektor på Knatten skole søkte impulser utenfor egen organisasjon. Søkingen var fremtidsrettet. Den utdanningspolitiske diskursen og kontakt med fagmiljøer var en fremtredende side ved rektor. Slik vi tolker vår teorigjennomgang, er dette et viktig trekk ved en leder av en organisasjon som skal være i kontinuerlig endring, slik det er beskrevet i Stortingsmelding 30 (Kultur for læring 2003-2004). Senges systemtenking og vektlegging på utviklingen av felles visjoner knytter vi disse perspektivene. Deltakerinvolvering er sentralt i dette arbeidet.

I oppgaven har vi problematisert motsetningene mellom NPM og utviklingen av en lærende organisasjon. Denne motsetningen så vi på Knatten skole bli håndtert ved at styringssignalene oppfattet tidlig og behandlet selektivt.

Møteplasser for kollektive demokratiske prosesser var et vesentlig trekk ved Knatten skole. Vi viser her til Eriksen som vektlegger kommunikativ ledelse.

Kunnskap om læringsprosessene blir viktig for lederen. Vi viser i denne sammenhengen til Nonaka og Takeuchi og Dale. Kunnskapsspiralen kan gi en nyttig

analyse av hvordan ulike læringsprosesser foregår. Dales kompetansenivåer vil kunne knyttes mot videreutvikling av et felles språk for utdanningssystemet.

Mellomlederen får en viktig funksjon når en i større grad skal samordne læringsaktivitetene på en skole. Møtet mellom visjoner og praksis vil være en utfordring på skoler som ønsker å utvikle felles visjoner. Slik vi ser det, er dette en vesentlig side ved en lærende organisasjon.

Avslutningsvis presenterer vi en figur der vi oppsummerer rektor på Knattens grep for utviklingen av organisasjonen.

<b>Søke etter impulser i miljøer utenfor egen organisasjon</b>
<b>Være fremtidsrettet</b>
<b>Være selektiv i valg av informasjon og styringssignaler</b>
<b>Legge til rette for deltakerinvolvering i arbeidet med å utvikle visjoner og mål</b>
<b>Fremme endringsvilje</b>
<b>Etablere møteplasser for kollektive prosesser</b>
<b>Legge til rette for møte mellom taus og eksplisitt kunnskap</b>
<b>Legge til rette for møte mellom teori og praksis</b>
<b>Legge til rette for demokratiske prosesser der medlemmene i organisasjonen deltar i arbeidet under likeverdige kommunikasjonsbetingelser</b>
<b>Etablere et mellomledernivå i organisasjonen</b>

*Figur 12 Skjematisk fremstilling av våre funn med utgangspunkt i teori og empiri*

## 5.5 Forskningsprosessen

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for arbeidsprosessen med oppgaven.

Vi startet opp med en problemstilling som hadde tatt utgangspunkt i at vi ønsket å knytte oss til SOL prosjektet. Vi var opptatt av ledelse og utvikling av skolen og lederens rolle som mellomleder i en kommune med balansert målstyring. I løpet av arbeidet har problemstillingen endret seg flere ganger. Vi begynte med at vi ville se spesielt på tilpasset opplæring og bruk av IKT som verktøy, og brukte lang tid på å finne en demonstrasjonsskole som vi mente ivaretok det vi var opptatt av. Men tidlig

---

i arbeidet så vi at vi var opptatt av for mange tema. Vi la til side tilpasset opplæring og IKT for å konsentrere oss om ledelse og utvikling av en lærende organisasjon. Vi var opptatt av hva lederen gjorde for å legge til rette for læring i organisasjonen. Derfor brukte vi begrepene strategier og grep i problemstillingen. Begrepet strategier ble problematisk for oss, vi tenkte i utgangspunktet et innhold i begrepet som lederens handlinger for å nå langsiktige mål, men så at det kom i et motsetningsforhold til Eriksens bruk av begrepet. Begrepet grep har vi beholdt fordi vi er opptatt av handlingsperspektivet. Det viste seg også i løpet av arbeidet at dette ble et valg som reflekterte rektor på Knatten skole.

Valg av teori er begrunnet i ønsket om å fordype oss i begrepet lærende organisasjoner. Vi startet arbeidet med å lese flere artikler og notater skrevet av Knut Roald (1999, 2004a og b), Sølvi Lillejord (2003) og Wiggo Hustad (1998). Men vi forstod snart at vi ville bruke primærkildene Senge (1990) og Nonaka og Takeuchi (1995). Det førte igjen til at vi ønsket å supplere med Dale (1999) for å få inn perspektiver som er rettet mot skole. Begrepet lærende førte oss inn i teori om læring, dette forsto vi snart var et stort og, etter vår vurdering, vanskelig fagfelt. Vi valgte tidlig Erik Oddvar Eriksen (2000) fordi vi var opptatt av kommunikativ ledelse. Studiene av teori har vært en stor og vesentlig del av vårt arbeid og til glede for oss både som studenter og som rektorer.

Med vårt utgangspunkt i SOL prosjektet og arbeid på en skole ble valget av kvalitativt design åpenbart. Men også på dette punktet hadde vi større ambisjoner i starten, tanken var å gjennomføre dokumentanalyse og observasjoner i tillegg til intervjuer. Vi så snart at det ville gi oss mer data enn vi ville ha kapasitet til å bearbeide. Arbeidet med metodelitteraturen åpnet for mange spennende valg og tvang oss til begrunnelser. Dette arbeidet har gitt en innføring i forskningens arbeidsmåter, denne kunnskapen vil være til nytte i senere arbeid både i møte med fag litteratur, men også i arbeid med å systematisere informasjon som fremstår som uoversiktlig.

Møtet med rektor og Knatten skole var en stor opplevelse, og vi har mange ganger sagt til hverandre under arbeidets gang at vi har vært heldige med valg av skole. Våre respondenter gav oss et stort og rikholdig materiale om en spennende skole.

Arbeidet med analysen ble et vendepunkt i arbeidet, da skulle alle elementer bindes sammen. Vi skulle med utgangspunkt i vår kunnskap om metode sammenstille vårt teoretiske grunnlag med vårt empiriske materiale. Vi ønsket å være redelige, ta beskrivelsene av praksisen på Knatten skolen på alvor, det gjorde at vi endte med å gå inn i de transkriberte tekstene og la dem gi oss alle mulige innfallsvinkler for å finne ut hva som sto i dem. Vi endte opp med å utvikle ”forkategoriene”. Det var et vanskelig og spennende arbeid, i denne fasen var vi usikre på om vi var på rett vei og fant heldigvis støtte for vår arbeidsmåte i metodelitteraturen. Etter å ha fått utviklet hoved- og underkategoriene startet neste fase av analysearbeidet og vi så hvor godt materialet vårt var for å få svar på problemstillingen.

Når vi nå har kommet til avslutningen av vårt arbeid, ser vi at oppgaven kunne ha tatt flere andre retninger. Vi har måttet ta valg for å avgrense oppgaven. Det er et stort felt vi har valgt å undersøke og det er en rekke ulike perspektiver vi kunne ha valgt. Denne gangen har vi støttet oss på organisasjonsteori og ledelsesteori. Underveis i arbeidet har vi drøftet ulike alternative perspektiver for vår analyse. Vi har kommet over områder som vi har blitt nysgjerrige på og som vi svært gjerne ville gått i dybden på. Oppgaven vår kan også være et utgangspunkt for å gå enda dypere i begrepet en lærende organisasjon. Vi oppsummerer noen aktuelle områder å undersøke videre:

Dale og Wærness (2003) har utviklet 7 kategorier for et differensiert og tilpasset opplæringsløp. Dette vises til som et eksempel på organisasjonsdidaktikk.

Lederutfordringene som ligger i å utforme en organisasjon som ivaretar elementene i de sju kategoriene vil være et interessant område å undersøke grundigere. Kanskje er dette et mer konkret uttrykk for hva som ligger til det å være en lærende organisasjon.



Vi opplevde at vi ikke hadde vært tydelige på å etterspørre aktivitet på K3 nivå på Knatten skole. Det kunne ha vært interessant å undersøke prosesser på skoler som relaterer praksis til teori og læreplankritikk.

Kollektiv læring er sentralt i en lærende organisasjon. Det er fortsatt mye uavklart forskningsarbeid innenfor teorier om individuell læring (Bråten 2005). Begrepet kollektiv læring er omdiskutert. Det behov for å gå dypere inn i læringsbegrepet knyttet til læring i organisasjoner.

Som arbeidsmåte har vi fordelt og skrevet utkast til kapitler, men har diskutert og bearbeidet alle deler sammen, og vi opplever at oppgaven som helhet er utarbeidet av oss begge. Nå i avslutningen opplever vi en stor tilfredsstillelse ved å ha gjennomført dette arbeidet. Studier av teori, møtet med Knatten skole, arbeidet med analysen og alle våre diskusjoner har gitt oss økt kompetanse og utviklet oss som skoleledere.

## Kildeliste

- Blomberg, Wenche (2005): *Vade mecum*. Oslo: Universitetet i Oslo, Studieavdelingen. Seksjon for studieadministrative tjenester.
- Brandth, Berit (2002): "Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst." I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, Ivar (2005): "Ulike perspektiver på læring." I: *Læring i sosialt kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Bråten, Ivar (Red). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Busch, Tor, Johnsen, Erik, Klausen, Kurt Klaudi og Vanebo, Jan Ole (2001): *Modernisering av offentlig sektor: New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Thomas (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse
- Dale, Erling (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Dale, Erling Lars (2004): *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Demonstrasjonsskoler*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2005-2007. (2005)
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring." I: *Dialog, samspill og læring*. O. Dysthe (Red) Oslo: Abstrakt forlag
- Elgesem, Dag (2003): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH publikasjon
- Engstrøm Yrjö, Miettinen Reijo, Punamäki (1999): *Perspectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eriksen, Erik Oddvar (2000): *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, Jette (2002): "Begrundelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet." I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget

- 
- Grønmo, Sigmund (2002): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen." I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Har kompetanseberetningen et grunnlag?* En grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Haug, Peder (2004): *Resultat fra evalueringa av reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd
- Holter, Harriet (2002): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning." I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget
- Hustad, Wiggo (1998): *Lærande organisasjonar. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kalleberg, Ragnvald (2002): "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog" I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav E. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, Steinar (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvalitet i skolen. Resultater, undervisning og ledelse ved Groruddalen skole*. Foreløpig rapport i påvente av høringsuttalelser. Oslo: Kommunerevisjonen i Oslo (2005).
- Leifsrud, Håkon og Hvinden, Bjørn (2002): "Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill?" I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (Red). Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, Dag Øyvind (1997): "Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen" I: *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (Red). Bergen: Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996)
- Lærer elevene mer på lærende skoler?* En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.

*Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lov av 17. juli 1998 nr 61. Oslo: Kunnskapsdepartementet

*Resultatledelse- Bruk av balansert målstyring og andre former for systematiske resultatmålinger i kommunal sektor*. (2004). Oslo: Kommunal og regionaldepartementet.

Roald, Knut (1999): *Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skoleutvikling*. Notat nr 4/99. Sogndal: Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Roald, Knut (2004a): *Skular som lærande organisasjonar-ei leiarutfordring*. Artikkel i temahefte 06/2004 "Skoleledelse i endring" Oslo:Utdanningsforbundet.

Roald, Knut (2004b): *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. Notat nr 15/2004. Sogndal: Avdeling for lærarutdanning og idrett.

Senge, Peter (1990): *The Fifth Discipline. The art and practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday.

*Skoleledelse i endring*. Oslo: Utdanningsforbundet. (Hefte nr 6/2004)

Smedstad, Tormod (2005): *Skolelederrollen og pedagogisk ledelse. Skolelederen nr10, 2005*. Oslo. Norsk Skolelederforbund.

Vedøy, Gunn (2003): *Gruppeintervjuer og individuelle intervjuer ved forskning på skoleledelse*. Paper til kurs i "Det kvalitative forskningsintervju". Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt 26.-28.05.03

*Årsmelding 2005*. Oslo: Utdanningsetaten.(2006)

## Figurliste

Figur 1 Skjematisk oversikt over innholdet i teorikapitlet.....	23
Figur 2 Kunnskapsspiralen.....	39
Figur 3 Kunnskapsutviklingsspiralen i en organisasjon .....	42
Figur 4 Fra midten-opp og ned-kunnskapsutviklingsprosessen .....	47
Figur 5 Metaforene som kognitive og situerte læringsperspektiver bygger på .....	65
Figur 6 Rasjonalitetstyper .....	69
Figur 7 Strategisk og kommunikativ ledelse .....	72
Figur 8 Hovedområder i intervjuguiden med spørsmål .....	89
Figur 9 Oversikt over "forkategorier" .....	100
Figur 10 Oversikt over hoved- og underkategorier .....	106
Figur 11 Forutsetninger for deltakerinvolvering.....	137
Figur 12 Skjematisk fremstilling av våre funn med utgangspunkt i teori og empiri	142

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1    Intervjuguide rektor**

**Vedlegg 2    Intervjuguide gruppe**

**Vedlegg 3    Eksempel på arbeid med intervjutekstene**

## **Intervjuguide for rektor**

## **Vedlegg 1**

**Presisere innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt.. Resultatene fra de ulike informasjonskildene (inklusive skolenes hjemmesider) skal til sammen bidra til å belyse problemstillingen**

**Understreke at vi i intervjuet er på jakt etter den enkeltes oppfatninger. Her fins det ingen riktige eller gale svar. Intervjuet tas opp på bånd, og vi skal skrive ut båndet direkte. Den enkelte vil få tilsendt et sammendrag/referat av innholdet i intervjuet. Informasjonen vil bli behandlet konfidensielt.**

**Noter ned hvem som deltar i intervjuet, og hva slags stilling hun har.**

**(eventuelt hvor lenge hun har jobbet ved skolen)**

### **Tema 1: Skolen og nærmiljøet / Skolen i nærmiljøet**

#### **Aktuelle spørsmål**

**a) Hvordan vil du beskrive skolen (klima, kvalitet osv): Hvis en som ikke kjenner skolen fra før, kom på besøk for å danne seg et inntrykk, hva tror du han/hun ville legge merke til ved skolen (Hva ville for eksempel en ny lærer oppdage) Hva er positive sider ved denne skolen slik du opplever det? Hva er mindre positive sider slik du opplever det? Hva motiverer deg til innsats på denne skolen? Vil du beskrive dere som offensive eller defensive i forhold til nye krav og forventninger?**

**b) Hva er en god skole for deg?**

**- Er dette en god skole ?**

**- Kan du beskrive kjennetegnene for oss?**

**( Her må vi se etter resultat-, prosess-, struktur-, bruker- og aktørkvalitet. )**

**c) Hvordan vil du beskrive skolekulturen?**

**- åpne dialoger innad og med elever og foresatte?**

**- dialoger på tvers av faggrenser?**

**- åpen og fleksibel organisering ( timeplan, pauser, aldersblanding, temaorganisering.....)**

- kollegialt samarbeid

- konflikter i personalet og konflikthåndtering

**d) Relasjonen til kommunenivået: Hvordan bidrar overordnede/ Skolesjefens kontor til sikring av kvaliteten i skolen? Hva gjør de? Hvordan? Kan du eventuelt gi eksempler på hvordan de støtter opp om skolen?**

**Hvilke føringer fra kommunalt nivå kan man finne igjen i skolens praksis?**

**Hvordan forholder personalet seg til føringer fra kommunalt nivå?**

**Har du tanker om kommunens målstyringsarbeid? Hva medfører det av valg for deg+**

**Hva medfører det for arbeidet dere gjør på skolen?**

**e) Ansatte i skolesamfunnet: Hvordan vil du generelt sett karakterisere lærerne og lederteamet som gruppe ved denne skolen? (samarbeid, rom for uenighet, takhøyde i kollegiet, tillitsrelasjoner, lojalitet, fagfokus osv)**

**f) Deltakere i skolesamfunnet: Hva vil du si karakteriserer elevene og foresatte som gruppe? Støtter de opp om skolen? Deltar foresatte aktivt? Er de positive medspillere, osv**

**g) Skolens nærmiljø: Hvordan vil du beskrive nærmiljøet elevene bor i? Beliggenhet, bebyggelse, tilgang til naturområde, trafikkforhold, fritidstilbud, klubber m.m. Hvor samles elevene etter skoletid?**

**h) Skolens fysiske rammer: Hvordan vil du beskrive det fysiske arbeidsmiljøet på denne skolen? Hva er viktig? Hva fremmer/hemmer læringen**

**Tema 2: Hvordan forstås ledelse i og av skolen?**

**NB! Det er viktig å få frem eksempler som konkretiserer svarene på spørsmålene nærmere**

**Aktuelle spørsmål**

**a) Hvem er det som innehar lederroller i skolen**

**b) Hvilke oppgaver og hvilket ansvar er det hver av disse har?**

**- Hvorfor ble det slik?**

**- Hva samarbeider dere om?**



---

c) Hva gjør du for å bygge en positiv kultur?

- Forteller du de ansatte at de gjør en god jobb?

d) Hva legger du vekt på og hva ser du etter når du vurderer god ledelse? Kan du gi noen eksempler?

Tenker du noen ganger ”jeg er fornøyd med måten jeg håndterte den saken på”. Kan du gi et konkret eksempel på en vanskelig sak mellom deg selv i rollen som rektor og en annen part, og som du følte du lyktes i å håndtere? Beskriv hva som hendte. Hva skjedde ei interaksjonen? Hvorfor mener du dette ble en vellykket interaksjon?

e) Hvordan har dere jobbet med ledelsesspørsmålet på denne skolen, hvilke grep er gjort

f) Hvordan sørger du for å ivareta de demokratiske prinsipper i denne skolen (i beslutningsprosesser, utvikling av skolens visjon, plattform).

- På hvilken måte sikrer du at de ansattes syn blir hørt? Representerer for eksempel de tillitsvalgte primært seg selv eller flertallet av lærerne på MBA møtene? I hvilken grad blir da mindretallets stemmer viderefremmet?

- Hva slags makt har rektor på denne skolen? Kan du gi noen eksempler på hvor og hvordan denne makten blir brukt?

- Hva slags makt har lærerne? Kan du gi eksempler på hvor denne makten blir brukt?

- hva gjør du for å legge til rette for samhandling der alles tanker kan komme til uttrykk?

g) I hvilken grad kan alle lærere (inklusive nytilsatte) ta initiativ til å utøve ledelse? (prosjektansvar, ledelse av utviklingsprosjekter, ny organisering av skoledagen mm)

h) Hvordan bidrar du til å etablere et godt tillitsforhold mellom ledelse og lærere, mellom lærere og elever, mellom skole og hjem på denne skolen?

- Hva gjør du for å innhente synspunkter fra elever, foresatte og ansatte

i) Hva vurderer du er denne skolens kjernevirksomhet?

j) Hva er din strategi når det kommer nye pålegg til skolen fra overordnet nivå? Kan du komme med et eksempel?

Hva tenkte du før du bestemte deg for å gjøre det på denne måten?

k) Hvor stor vekt legger du på å rette blikket mot verden utenfor skolen?

- Og hva har det i så tilfelle betydd for dine valg som leder?

**Kan du gi eksempler**

**Tema 3: Hva slags forståelse har du om relasjonen mellom ledelse og læring?**

**NB! Det er viktig å få frem eksempler som konkretiserer svarene på spørsmålene nærmere**

**Aktuelle spørsmål**

**a) I hvilken grad engasjerer du deg i arbeidet for å legge til rette for elevenes utvikling og læring?**

**- Kan du si noe om din rolle i skolens satsing på bruk av IKT i elevenes læringsarbeid?**

**- Hvorfor ble IKT valgt?**

**- Kan du gi eksempler på hva du gjorde for å realisere satsingen?**

**- Hvilke valg av læringsarena og læremidler son dere har gjort vil du si fremmer elevenes læring?**

**b) Hvordan bidrar du til lærernes utvikling og læring? Hvordan sikres en opprettholdelse av lærernes entusiasme og engasjement? - Kan du gi eksempler på situasjoner hvordan du arbeider for å spre trivsel, motivasjon og arbeidsglede?**

**- Hvilke muligheter har du/dere til å utvikle deg/dere i arbeidet som leder?**

**c) Hvordan påvirker du undervisningen og den læringen som finner sted?**

**- Har dere brede drøftinger av hvordan læring skjer for elever og for organisasjonen?**

**- Hvilke strategier har ledergruppen på denne skolen valgt for å fremme læring i skolen?**

**Gi konkrete eksempler.**

**Kartlegging av elevens forutsetninger?**

**Arbeidsmåter?**

**Elevsamtaler om faglige og sosiale forhold?**

**Organisering av skoledagen?**

**d) Hvordan legger du til rette for refleksjon, innsamling av erfaringer som er gjort og spredning av nye tanker på skolen?**

**- Har dere et læringsfellesskap?**

**- Har dere høy terskel for å tolerere feil?**

**e) Vil du beskrive denne skolen som en „lærende organisasjon“? Hvorfor? På hvilke måter? Hvorfor ikke?**

**h) Hva ser du som den største utfordringen skolen står overfor i umiddelbar / nær fremtid / på lang sikt? Hva med denne skolen i relasjon til skolen mer generelt sett?**

**i) Hva skjer med deg og din lederrolle nå når skolen har høstet anerkjennelse?**

**- Tenker du annerledes nå?**

**- Prioriterer du annerledes?**

**- Har arbeidsfordelingen endret seg?**

**- Ser du endring av kulturen?**

**Helt til slutt:**

**Er det noe du synes er viktig informasjon, men som vi så langt ikke har tatt med?**

Litt om oss selv, om studiet og om oppgaven vi skriver

Vi tar utgangspunkt i en gruppe som allerede eksisterer og ber dem om å fokusere på temaene ledelse, utvikling av deres skole, differensiert og tilpasset opplæring.

Presisere innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt.. Resultatene fra de ulike informasjonskildene (inklusive skolens hjemmesider) skal til sammen bidra til å belyse problemstillingen

Understreke at vi i intervjuet er på jakt etter den enkeltes oppfatninger. Her fins det ingen riktige eller gale svar. Intervjuet tas opp på bånd, og vi skal skrive ut båndet direkte. Den enkelte vil få tilsendt et sammendrag/referat av innholdet i intervjuet. Informasjonen vil bli behandlet konfidensielt.

Noter ned hvem som deltar i intervjuet, og hva slags stilling de har.

(eventuelt hvor lenge de har jobbet ved skolen)

### Tema 1: Skolen og nærmiljøet / Skolen i nærmiljøet

Aktuelle spørsmål

a) Hvordan vil dere beskrive skolen (klima, kvalitet osv): Hvis en som ikke kjenner skolen fra før, kom på besøk for å danne seg et inntrykk, hva tror du han/hun ville legge merke til ved skolen (Hva ville for eksempel en ny lærer oppdage) Hva er positive sider ved denne skolen slik du opplever det? Hva er mindre positive sider slik du opplever det? Hva motiverer deg til innsats på denne skolen? Vil du beskrive dere som offensive eller defensive i forhold til nye krav og forventninger?

b) Hva er en god skole for dere?

- Er dette en god skole ?

- Kan dere beskrive kjennetegnene for oss?

( Her må vi se etter resultat-, prosess-, struktur-, bruker- og aktørkvalitet. )

c) Hvordan vil du beskrive skolekulturen?

- 
- åpne dialoger innad og med elever og foresatte?
  - dialoger på tvers av faggrensene?
  - åpen og fleksibel organisering ( timeplan, pauser, aldersblanding, temaorganisering.....)
  - kollegialt samarbeid
  - konflikter i personalet og konflikthåndtering

**d) Relasjonen til kommunenivået: Hva vil dere si om forholdet til kommunalt nivå?**

**Hvilke føringer fra kommunalt nivå kan man finne igjen i skolens praksis?**

**Hvordan forholder personalet seg til føringer fra kommunalt nivå?**

**e) Ansatte i skolesamfunnet: Hvordan vil du generelt sett karakterisere lærerne og lederteamet som gruppe ved denne skolen? (samarbeid, rom for uenighet, takhøyde i kollegiet, tillitsrelasjoner, lojalitet, fagfokus osv)**

**f) Deltakere i skolesamfunnet: Hva vil du si karakteriserer elevene? Hva gjør de etter skoletid? Hva karakteriserer foresatte som gruppe?**

## **Tema 2: Hvordan forstås ledelse i og av skolen?**

**NB! Det er viktig å få frem eksempler som konkretiserer svarene på spørsmålene nærmere**

### **Aktuelle spørsmål**

- a) Hvem er det som innehar lederroller i skolen**
- b) Hvilke oppgaver og hvilket ansvar er det hver av disse har?**
- c) Hva har ledelsens innsats betydd i utviklingen av skolens kultur?**
  - Eksempler?
- d) Hva legger dere vekt på og hva ser dere etter når dere vurderer god ledelse? Kan dere gi noen eksempler?**
- e)**
- f) Hvordan er de demokratiske prinsippene ivaretatt i denne skolen (i beslutningsprosesser, utvikling av skolens visjon, plattform).**

- På hvilken måte er de ansattes syn sikret? Representerer for eksempel de tillitsvalgte primært seg selv eller flertallet av lærerne på MBA møtene? I hvilken grad blir da mindretallets stemmer videreført?
  - Hva slags makt har rektor på denne skolen? Kan du gi noen eksempler på hvor og hvordan denne makten blir brukt?
  - Hva slags makt har lærerne? Kan du gi eksempler på hvor denne makten blir brukt?
  - hva gjør dere for å legge til rette for samhandling der alles tanker kan komme til uttrykk?
- g) I hvilken grad kan alle lærere (inklusive nytilsatte) ta initiativ til å utøve ledelse? (prosjektansvar, ledelse av utviklingsprosjekter, ny organisering av skoledagen mm)
- h) Er det et godt tillitsforhold mellom ledelse og lærere, mellom lærere og elever, mellom skole og hjem på denne skolen?
- Hva har blitt gjort for å få til dette?
- i) Hva vurderer dere er denne skolens kjernevirksomhet?
- j) Hva er deres strategi når det kommer nye pålegg til skolen fra overordnet nivå?

### **Tema 3: Hva slags forståelse har du om relasjonen mellom ledelse og læring?**

**NB! Det er viktig å få frem eksempler som konkretiserer svarene på spørsmålene nærmere**

#### **Aktuelle spørsmål**

- a) I hvilken grad er ledelsen engasjert i arbeidet for å legge til rette for elevenes utvikling og læring?
- Kan dere si noe om ledelsens rolle i skolens satsing på bruk av IKT i elevenes læringsarbeid?
  - Hvorfor ble IKT valgt?
  - Hvem var aktørene frem mot valg av satsingen?
  - Kan du gi eksempler på hva som ble gjort av de ulike aktørene?
- b) Er dette en skole der lærerne er i utvikling og stadig opplever egen læring? I tilfelle hvordan skjer dette? Hvordan sikres en opprettholdelse av lærernes entusiasme og engasjement? - Kan dere gi eksempler?

---

c) Har dere brede drøftinger av hvordan læring skjer for elever og for organisasjonen? Hva har vært ledelsens rolle?

Gi konkrete eksempler.

Kartlegging av elevens forutsetninger?

Arbeidsmåter?

Elevsamtaler om faglige og sosiale forhold?

Organisering av skoledagen?

d) Hvordan legger det til rette for refleksjon, innsamling av erfaringer som er gjort og spredning av nye tanker på skolen?

- Har dere et læringsfellesskap?

- Har dere høy terskel for å tolerere feil?

e) Vil du beskrive denne skolen som en „lærende organisasjon“? Hvorfor? På hvilke måter? Hvorfor ikke?

f) Hva ser dere som den største utfordringen skolen står overfor i umiddelbar / nær fremtid / på lang sikt? Hva med denne skolen i relasjon til skolen mer generelt sett?

g) Hva skjer med de ulike ansatte nå når skolen har høstet anerkjennelse?

- Har arbeidsfordelingen endret seg?

- Hvem prioriterer annerledes?

- Hvem har fått nye oppgaver?

- Ser dere endring av kulturen?

Helt til slutt:

Er det noe dere synes er viktig informasjon, men som vi så langt ikke har tatt med?

## Dette ble førkategoriene og fargekodene.

Dele erfaringer, reflektere, vurdere

Delegerende ledelse / tydelig ledelse

Ros

Kommunikative / relasjonelle ferdigheter

Skape møteplasser / dialoger

Fremtidsrettet og utviklingsorientert

## Bruk av fargekodene og margkommentarer på teksten.

- M Jeg tror folk innad så vil vi erfare at det er svært oppegående dyktige folk her og svært krevende å være lærer her. Vi er gode på å samarbeide men de aller, aller fleste ligger fram på dvs. de gir alt de kan de jobber ikke bare det de må de teller ikke timer og falskmuligheten er satt tilbake her. Det er en åpenhet i personalet. Vi har satset på å få ting på bordet. Det er som sekretæren min sier her: ”pass deg Margrete så du ikke får skrubbsår.<sup>1</sup>” Så rens dem fort så det ikke går betennelse i det. Og det har vi prøvd. Få ting på bordet og da har vi kontroll og de som er under bordet har kontroll på oss. Kommer det folk til meg med en sak som jeg fra mitt ståsted opplever å være bagatellmessig. Så er det viktig for dem som kommer og derfor er det viktig for meg<sup>2</sup> å lytte. Det har noe med å vise respekt og ta på alvor å gjøre og jeg tror, og vi ler mye her og men har også raseriscener på forværelset som blir brukt og det har noe å gjøre med å være seg selv og der er raseriseret (latter med kommentarer fra Alf ”raseriseret er bra!”) Ja, og det viser bare takhøyde<sup>3</sup> og her har vi lov til å være oss selv. Vi har erfart at lærere som har hatt problemer privat De som normalt skulle tilsett å være sykemeldt har vært her hele tida. For her har det vært godt å være<sup>4</sup>. Og vi er flinke til å ta vare på hverandre. Det er krevende å være her, men det er også givende. Det har noe med å skape tillit og trygghet i systemet vårt.
- M JA! Det er det! Jeg tror, vi<sup>5</sup> mener, at det har vokst frem en kultur her for å dele og det – jeg vet ikke hvor detaljert jeg skal være og hvor interessert dere er, men da jeg skal gi et eksempel. Da jeg kom til skolen så var det viktig for meg å finne naturlige møteplasser og det var morgenmøter ett kvarter 3 ganger i uka og der var viktig for meg da å få frem noe av det positive<sup>7</sup> som skjedde. Jeg leste ukebrev og så hva som skjedde og hadde det som en samtale med personalet og jeg ga tilbakemeldinger<sup>8</sup> på disse ukebrevene som jeg da tok kopi av og jeg kunne si så dere skal gjøre sånn og sånn hvordan gikk det. Fortell litt om det. Og da ble det vanlig for oss å løfte frem gode eksempler på praksis og dette opplevdes ganske nyttig. Da var det lett å spørre ”kan ikke jeg få låne det av deg” jeg vet du gjorde sånn og sånn og det måtte være nyttig for meg og det vokste frem en kultur for å lære. Det ble nyttig det å dele. For så kunne vi ta det vi ønsket og som var nyttig å implementere i vår praksis. Og det ble naturlig ut fra den da vi tok ting, småting kanskje fra andre og implementerte hos oss selv så førte det kanskje til en kultur for endring og kultur for å utvikle seg. Og dermed så tror jeg at når folk kommer inn så vil de merke at vi er på vei fremover. Jeg spurte f.eks. skal vi nå når vi nå ser på andre leseopplæring som vi kaller det Jeg tror vi er veldig god på den første, men her har vi en jobb å gjøre. Så spør jeg personalet. ”skal vi se på den nye



---

læreplanen, som kommer og er ute på høring nå, eller skal vi se på det vi har. *Alle*<sup>9</sup> sa: Se fremover selvfølgelig. Og det forteller om en kultur som da er i forkant og det jeg har erfart i forhold til læreplakaten, men skoleplakaten i forhold til den nye så ser jeg at vi kan si velkommen etter for dette her har vi sett over tid. Og det forteller meg at det er et miljø her for å være i forkant og *vi*<sup>10</sup> liker det. Det tror jeg har noe med endringsvilje å gjøre. Jeg tror også at det har noe med hvordan jeg tilvender meg, hvordan jeg tilrettelegger meg for de som er kreative og kommer med nye ideer.

---

<sup>1</sup> Dette uttrykket går igjen i begge intervjuene

<sup>2</sup> Lederstil. Er tilgjengelig

<sup>3</sup> Takhøyde viktig ord.

<sup>4</sup> Godt arbeidsmiljø

<sup>5</sup> Bruker både jeg og vi

<sup>6</sup> Hun tar et ledergrep

<sup>7</sup> Hun roser personalet

<sup>8</sup> Hun er ”tett på”

<sup>9</sup> Flertall, alle

<sup>10</sup> Flertall, vi