

En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005

Lærer elevene mer på lærende skoler?



UTDANNINGS- OG
FORSKNINGSDEPARTEMENTET



Forord

I 2003 la Utdannings- og forskningsdepartementet frem den første Kompetanseberetningen for Norge. I den første beretningen var temaene livslang læring og læring i arbeidslivet. En av konklusjonene var at medarbeiderne i undervisningssektoren hadde noe svakere lærevilkår enn man kunne forvente. Inntrykket var at skoler i noe mindre grad enn andre virksomheter er lærende organisasjoner.



Kompetanseberetningen 2005 følger opp dette ved å ta for seg skolen som lærende organisasjon. Det er spesielt viktig at nettopp skolene evner å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til lærerne. Ikke minst er det viktig å undersøke om dette fører til at hver enkelt skole totalt sett blir bedre i stand til å skape et godt læringsmiljø og god faglig fremgang for elevene.

Regjeringens reform for grunnskolen og videregående opplæring, Kunnskapsløftet, skal settes ut i livet i 2006. En historisk satsing på kompetanseutvikling for ledere, lærere og instruktører er allerede i gang. Vi skal ta vare på det beste og utvikle oss videre. For å lykkes kreves det en målrettet innsats på alle nivåer i opplæringssystemet over flere år. Engasjerte skoleledere, lærere og skoleeiere er de viktigste bidragsyterne i denne dugnaden.

I de siste årene har vi fått økt kunnskap om tilstanden i norsk skole. Vi vet at vi står overfor viktige utfordringer. Men vi vet også at mange skoler, gjennom hardt arbeid og stor entusiasme, har oppnådd gode resultater. Gjennom kontakt med slike skoler har Utdannings- og forskningsdepartementet fått økt innsikt i problemstillingene og en sterk overbevisning om at den enkelte skole *kan* gjøre en stor forskjell. Vi håper at denne rapporten vil reflektere dette, og at den vil bidra til et mer nyansert bilde av den norske skolehverdagen. Vi håper også at den vil bli brukt som inspirasjon i arbeidet med å utvikle norsk skole videre.

Rapporten er ført i pennen av Annette Skalde og Mona Skaret. De har som en del av arbeidet med Kompetanseberetningen innhentet verdifulle innspill fra en rekke skoler og enkeltpersoner. Bakerst i rapporten finnes en oversikt over bidragsyterne. Disse kan ikke holdes ansvarlig for innholdet. Vi takker alle som har bidratt med kommentarer, ideer og eksempler, og håper at vi har klart å formidle den innsikten dere har gitt oss, på en tilfredsstillende måte. Vi oppfordrer skoler og skoleeiere til å gi oss tilbakemelding, enten man kjenner seg igjen eller har andre erfaringer som vi ikke har maktet å fange opp.

Kristin Clemet
Utdannings- og forskningsminister

En snarvei om lærende skoler: Målinger og mønsterbrytere

Kompetanseberetningen 2005 tar for seg skolen som lærende organisasjon. Dette er et omfattende tema med mange innganger både faglig og praktisk. Vi har forsøkt å lage en kortfattet fremstilling med avstikkere både til teori og praksis, tall og fortellinger. Det er en snarvei til viktige problemstillinger og mulige svar, ikke en fullstendig oversikt over feltet.

Snarveien forsøker å gå bak overskriften ”skolen som lærende organisasjon”, slik at vi blir i stand til å skille de lærende skolene fra de som ikke er det. Hensikten med disse første målingene har ikke vært å finne ut hvor stor andel av norske skoler som er lærende, men å se om lærende skoler lykkes bedre med elevenes læring. Dersom flere skoler skal utvikle seg i denne retningen, er det viktig at man samtidig forsøker å finne ut hva skolene får igjen for innsatsen. Derfor har vi gjort et første forsøk på å dokumentere om det er sammenheng mellom skolens resultater og satsing på organisasjonsutvikling og kompetanse.

Samtidig er det mange aspekter ved organisasjonsutvikling som det i praksis er vanskelig å tallfeste. Det er alltid mennesker som driver frem innovasjoner. Forbedring og fornyelse krever både hardt arbeid, energi og motivasjon. For å gi et bedre inntrykk av hvordan arbeidet foregår, presenterer vi erfaringer fra møter med mønsterbrytere i norsk skole. Hensikten med denne delen av snarveien er å se hva vi kan lære av skoler som har lyktes med sitt utviklingsarbeid. Vi har lettet etter skoler som har brutt med et fastlåst mønster, og spurt:

- ➔ Hva gjorde lærerne og lederne i fellesskap for å forbedre praksisen på sin skole?
- ➔ Hvor begynte de, og hvordan fikk de med seg hele lærerkollegiet?
- ➔ Hva føler de selv de har lyktes med, og hvor har de snublet?

Noen av disse skolene har forbedret seg, men har fortsatt et stykke vei å gå. Andre har kanskje gått fra god til best. Felles for mønsterbryterne er likevel at de har innsikt og erfaringer som andre skoler kan lære av. Bruddet med etablert praksis koster like mye på den middels gode skolen som på den gode. For en gruppe ambisiøse lærere og ledere på en skole som har slitt med sosiale problemer eller svake faglige resultater, kan det være vanskelig å lære av skoler som tilsynelatende har gjort ”alt riktig”. Erfaringene fra den middels gode skolen kan være lettere å nyttiggjøre seg. I alle fall i starten.

Innhold

Del 1 Grunnlag

Hvorfor en snarvei om lærende skoler?	9
Hvor fører snarveien hen?	12
Hva vet vi om lærernes læring?	13
Fra teorien: På sporet av hverdagslæringen	14
Fra teamlæring til organisasjonslæring og læringstrykk	17

Del 2 Tellinger

Hovedfunn fra undersøkelsen i videregående skoler	25
Hvordan forstå og bruke resultatene i undersøkelsen?	27
Hva innebærer det å ha høyt læringstrykk og gode organisatoriske betingelser?	29
Hverdagslæring	38
Kompetanseutvikling ved lærende skoler	39
Ledelse ved lærende skoler	42
Er lærende skoler bedre arbeidsplasser for lærerne?	45
Har elever ved lærende skoler et godt miljø?	46
Har elever ved lærende skoler god kvalitet på læreprosessene?	48
Har elever ved lærende skoler god faglig progresjon?	49
Hvorfor er lærende skoler bedre for elevene?	51

Del 3 Fortellinger

Mønsterbrytere: Hva kan vi lære av utviklingsorienterte skoler?	55
Mønsterbrytere ser muligheter der andre ser hindringer	56
Virksomhetsutvikling må være forankret i elevenes læring	58
Hvordan komme i gang?	59
Ledelse er viktig, men utøves forskjellig	61
Oppsummering: Du må bare begynne å gjøre det	62
Veien videre	65

Del 1
Grunnlag

Hvorfor en snarvei om lærende skoler?

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. 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 nødvendig¹.

Faglig og sosial læring er skolens kjerneoppgave. Flere forskere har gjennom mange år pekt på det paradoksale i at aktører innenfor utdanningssystemet, skolene, lærerutdanningene så vel som de sentrale myndighetene, i for liten grad har tatt på alvor organisasjonsutvikling i skolen og den kunnskapsutviklingen som skjer der. Tradisjonelt har skolen også vært lite fokusert på at den er en organisasjon (Lillejord 2003, Roald 2000, OECD 2001).

Norske skoler har utviklet seg mye i de siste årene, og det har vært flere store statlige satsinger på organisasjons- og lederutvikling i sektoren. Spørsmålet er imidlertid om og på hvilken måte arbeidet med organisasjonsutvikling bidrar til at elevene utvikler seg bedre faglig og sosialt. Er det slik at forbedringer på virksomhetsnivået, det vil si det som skjer mellom og rundt klasserommene, gjør lærerne bedre i stand til å løse oppgaver inne i klasserommene? En studie utført i forbindelse med evalueringen av Reform 97 viser at det er vanskelig å finne spor etter ledelse i skolene så snart man passerer terskelen til klasserommene (Imsen 2004). Dette er ikke unikt for skolen; også i andre sektorer er det et problem at organisasjonsutvikling i for liten grad er koblet til virksomhetens kjerneaktiviteter. En undersøkelse blant amerikanske firmaer (Pfeffer og Sutton 2000) viste at det bare var mulig å spore tegn på endring i praksis som følge av arbeid med organisasjonsutvikling i én av fem virksomheter. Samtidig er det viktig å ta innover seg at endring ikke er et mål i seg selv. Det gjelder spesielt i skolen, som skal ivareta sin funksjon som tradisjonsbærer.

Skolens omgivelser, både storsamfunnet og aktører i lokalmiljøet, stiller mange og dels motsetningsfylte krav til skolen og den læringen som foregår der. Det er vanskelig å få objektiv informasjon om i hvor stor grad de mange forventningene til skolen innfris. I skolen har det også vært liten tradisjon for å stille mer entydige resultatkrav, også i de tilfellene der det burde være mulig. En analyse av skolen som lærende organisasjon kan derfor ikke ses uavhengig av hvordan samfunnet og myndighetene søker å styre kvaliteten i utdanningssystemet. Tradisjonelt har lærerprofesjonen hatt relativt stor autonomi til å bestemme hva som er god kvalitet på undervisningen. Undervisningen har vært lagt opp etter modellen én lærer, én klasse, ett fag med liten innblanding fra

¹ Dette er Kompetanseberetningens definisjon av lærende organisasjoner. Se "Har Kompetanseberetningen et grunnlag?" for den teoretiske bakgrunnen for denne definisjonen. Se Senge (1990), Roald (2000), Lillejord (2003) mfl. for andre definisjoner av begrepet.

kolleger og ledere. Dette kan fungere godt for dyktige lærere, selv om det gir begrensede muligheter til å gjøre god undervisning enda bedre og til å spre effektiv praksis til flere. Mer alvorlig er det kanskje at denne måten å organisere skolen på gjør det vanskelig å avdekke tilfeller der undervisningen *ikke* fungerer etter hensikten slik at skolen kan gjøre noe med det. Noe forenklet kan man si at utdanningsmyndighetene historisk sett har satset på profesjonen som garantist for kvalitet, men at dette over tid har blitt noe svekket til fordel for større grad av detaljert statlig styring gjennom lover, læreplaner og andre instruksjoner (Bungum mfl. 2002).

Dette har bidratt til at virksomhetsutvikling, ledelse og oppfølging av elevenes resultater er underutviklet på mange skoler. I de siste årene er det gjort endringer i lovverket som gir større handlingsrom for skolene til å organisere sin virksomhet i tråd med lokale behov og forutsetninger. Innenfor rammen av mer konkrete og forpliktende kompetansemål i læreplanene vil lærere og skoleledere ved den enkelte skole kunne finne ut hvordan elevenes og lærernes arbeidshverdag best kan organiseres og gjennomføres².

Den styringsformen som nå er i ferd med å vokse frem, skal bidra til bedre kvalitet gjennom mer ansvar til den enkelte skole kombinert med større gjennomsiktighet, mer informerte valg og bedre grunnlag for å vurdere resultatene av egen praksis. Så kan man innvende at kvalitetsvurderinger har liten verdi dersom informasjon om læringsmiljø og faglig progresjon ikke brukes aktivt i forbedringsarbeidet på alle nivåer i utdanningssystemet. En studie av amerikanske skolars bruk av vurderingssystemer viser at mange skoler har hatt svake resultater i årevis, uten at det har blitt tatt grep for å fremme elevenes motivasjon og ferdigheter (O'Day 2002). God bruk av denne typen informasjon fordrer evne til å fortolke og ta inn over seg resultatene. Organisasjonen må også være villig til å bruke krefter på å endre sine strategier ut fra om resultatene er gode eller dårlige. Skolen i sin helhet og ledelsen er dermed avgjørende for om et kvalitetsvurderingssystem skal kunne fungere etter hensikten. O'Day peker på faktorer som tillit og samarbeid mellom lærerne og felles ansvar for elevenes læring. Evnen til å gå fra kvalitetsmålinger til målrettet utviklingsarbeid er noe ledelsen og medarbeiderne i den enkelte organisasjon må trene opp sammen. Det er vanskelig å sende enkeltpersoner på kurs for å få "påfyll" av nye samhandlingsmønstre.

² Se Rundskriv F 13/04 "Dette er Kunnskapsløftet" for en oversikt over endringer i lærerplaner og strukturelle endringer i Reformen.

Helheten er noe annet

Det finnes mange dyktige enkeltlærere i norsk skole. Men det hjelper lite at en av lærerne på skolen er en ”mester” i å undervise for eksempel svake elever i matematikk og tenne deres videre lærelyst i faget, hvis det bare kommer noen få elever til gode. Å være en lærende skole handler blant annet om å utvikle og forvalte denne knappe ressursen minst like godt som man forvalter begrensede økonomiske ressurser.

Rektor kan for eksempel gi den dyktige læreren anledning til å spesialisere seg mer og undervise flere elever i matematikk, fremfor å undervise i naturfagene også. Skolen kan legge til rette for at andre matematikklærere kan jobbe sammen med sin kollega i perioder for å utveksle erfaringer om hvordan ulike undervisningsopplegg ”treffer” ulike elevgrupper. Eller den dyktige læreren kan gis en mer formell rolle som mentor og veileder for andre lærere på skolen, slik at de kan dele kunnskap og bli smittet av hennes engasjement for denne elevgruppen. En slik mentorrolle kan også utvides i samarbeid med skoleeier, slik at effektiv matematikkundervisning kan spres til flere skoler. Kanskje det er akkurat en slik utfordring og anerkjennelse som gjør at den dyktige læreren velger å bli i skolen i seks år til.

Slik kan skolens organisering, belønningssystem og hverdagslæring gjøre all verdens forskjell — for den dyktige læreren, for hennes kolleger og ikke minst for elevenes lyst til å lære. Oppgaven er å sørge for at helheten blir mer enn summen av delene.

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Elevene har krav på tilpasset opplæring ut fra sine egne forutsetninger og behov. For å lykkes med dette er skolene avhengig av kompetente lærere som er ambisiøse på elevenes vegne. Det som skjer mellom lærere og elever i klasserommene, er bestemmende for kvaliteten på undervisningen (Rivkin mfl. 2002, Gustafsson 2003, Bonesrønning 2002, Birkemo 2002)³. Det er liten tvil om at lærernes faglige og pedagogiske kompetanse er av stor betydning for elevenes læring. Dette er imidlertid også et argument for å forbedre skolens bruk og utvikling av kompetansen til hele lærerkollegiet. Både fordi det er viktig at den mest betydningsfulle ressursen brukes og utvikles best mulig, men også fordi det er begrenset hva en skole kan gjøre på kort sikt med den samlede lærer kvaliteten. Uavhengig av om en skole har klart å tiltrekke seg de aller beste lærerkraftene, eller om bildet er mer sammensatt, er det viktig at man får det beste ut av de medarbeiderne man har.

³ Se kapittel 4 Hva skaper en god skole? i Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen (UFD, 2003) for en oversikt over forskning på dette området.

For å kunne utnytte det nye handlingsrommet og for å kunne møte mangfoldet av elever på en god måte, må hver enkelt skole i større grad fungere som en lærende organisasjon med tydelig og utviklingsorientert ledelse. Det er imidlertid vanskelig å utvikle skolen som organisasjon gjennom nye lover og målbeskrivelser. Det er først og fremst medarbeidere og ledere på hver enkelt skole, i samarbeid med aktive skoleeiere, som kan bidra til å utvikle mer velfungerende organisasjoner og enda mer målrettet innsats.

Hvor fører snarveien hen?

Temaet skolen som lærende organisasjon er ikke nytt. Mange har argumentert for at utvikling av virksomhetsnivået og bedre utnyttelse av hverdagslæringen i skolen er viktige virkemidler for å forbedre kvaliteten i skolen (se for eksempel Dalin 1978 og Tiller 1986). Vi har imidlertid hatt lite kunnskap om hvorvidt det faktisk er slik at lærende skoler oppnår positive og målbare resultater i arbeidet med elevene. I denne snarveien forsøker vi å komme på sporet av de målrettede, lærende skolene for å se om skoler som er organisert og samhandler som lærende organisasjoner, lykkes med å skape bedre læringsmiljø og faglig progresjon for elevene. Å bli en lærende skole krever mye av både lærere og ledere; da er det viktig at målet med aktiviteten ikke tapes av syne. Dersom elevene ikke lærer mer eller får et bedre læringsmiljø som følge av denne innsatsen, er det liten vits.

Snarveien er delt inn i tre deler:

1. Grunnlag: Her prøver vi å komme bak overskriften lærende organisasjon.

I denne delen gir vi en kort oversikt over det vi vet om lærevilkår for ansatte i undervisningssektoren, før vi går inn på det teoretiske grunnlaget.

2. Tellinger: Her spør vi om elevene lærer mer hvis de går på en lærende skole.

I denne delen av rapporten presenterer vi en spørreundersøkelse fra videregående skole utført av Læringslaben. Undersøkelsen identifiserer lærende skoler og kjennetegn ved disse, og spør om dette er skoler som oppnår bedre resultater for elevene. Det er en relativt liten undersøkelse, et spadestik, som bare gir grunnlag for et første svar på denne komplekse problemstillingen.

3. Fortellinger: Her spør vi hvordan kan man gå frem for å utvikle seg til en lærende skole.

I denne delen presenterer vi erfaringer fra skoler som har arbeidet systematisk med å etablere ny praksis i sin organisasjon. I tillegg til kvalitative studier bygger vi på våre egne samtaler med rektorer og lærere.

Målgruppen for rapporten er først og fremst skoleeiere, skoleledere, lærere og andre som er engasjert i utviklingen av skolen. Snarveien gir ikke en uttømmende fremstilling av temaet, men er tenkt som et grunnlag for videre undersøkelser, debatt og dialog omkring sammenhengen mellom organisasjonsutvikling, lærernes daglige arbeid og elevenes læring.

Hva vet vi om lærernes læring?

I Kompetanseberetningen 2003 tok vi for oss lærevilkårene i hele arbeidslivet. I denne korte gjennomgangen presenteres statistikk fra undervisningssektoren som kan si noe om lærerens arbeidssituasjon og læring.

Skolen har betydelige kunnskapsressurser med mange høyt utdannede medarbeidere. Statistisk sentralbyrås (SSBs) Arbeidsmiljøundersøkelse (2004) viser at medarbeidere i undervisningssektoren i større grad enn andre yrkesgrupper oppgir at de får brukt sin utdanning og arbeidserfaring i jobben. Undervisningssektoren skiller seg imidlertid negativt ut på spørsmål om hvorvidt man blir tildelt oppgaver ut fra hva man faktisk kan, eller ut fra mer formelle kriterier som ansienitet og utdanning (Vox-barometeret våren 2004).

Lærerne er på mange måter de første kunnskapsarbeiderne, med høy utdanning og relativt stor autonomi i arbeidet. I SSBs arbeidsmiljøundersøkelse (1996-2004) går det klart frem at medarbeiderne i undervisningssektoren har meget stor frihet til selv å bestemme hvordan de skal utføre jobben.

I større grad enn mange andre arbeidstakere betrakter denne yrkesgruppen kontinuerlig læring som en nødvendig og selvfølgelig del av det å være lærer. Både oppdatering av fagkunnskap, endring av arbeidsformer og bruk av nye verktøy gjennom karrieren er en forutsetning for å takle utfordringene i skolehverdagen. Lærerne er den yrkesgruppen som i størst grad må lære seg nye ting for å gjøre jobben; de har høye krav til å lære i det daglige (Lærevilkårsmonitoren 2003-2004). Medarbeidere i undervisningssektoren er også den yrkesgruppen som i størst grad oppgir at arbeidet deres er preget av nytenkning og nye ideer (Vox-barometeret høsten 2004).

Medarbeidernes kompetanse er den klart viktigste ressursen i skolen. Sammenliknet med andre sektorer ser det ut til at eiere og ledere i undervisningssektoren er villige til å investere langsiktig i kompetanseutvikling for den enkelte. Lærere deltar generelt mye i etter- og videreutdanning (Lærevilkårsmonitoren 2003-2004), og de opplever at mulighetene til dette har forbedret seg kraftig de siste årene (SSBs Arbeidsmiljøundersøkelse 1996-2004). Etter- og videreutdanning i skolen er ofte initiert av den enkelte lærer og ikke ut fra arbeidsgivers ønske (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Den samme undersøkelsen viser også at utbyttet av etter- og videreutdanning vurderes som relativt lavt, spesielt for kortvarige kurs.

Til tross for et høyt utdanningsnivå og høye krav til læring har ikke ansatte i skolen så gode muligheter til å lære i det daglige arbeidet som man kunne for-

DEN UTLØSENDE FAKTOREN

— Det kom til et punkt der vi ikke kunne fortsette på samme måte som før, forteller rektor. — Samfunnet stilte nye krav til elevenes kvalifikasjoner og kunnskap, konfliktnivået på skolen var for høyt, vi hadde for mange drop-outs. Mange gode grunner til å sette foten ned og finne fram til en ny måte å drive skole på.

I 1996 vedtok politikerne at den allmennfaglige og den yrkesfaglige skolen skulle slås sammen. Men det var først i 1999 at noe begynte å skje, forteller en av lærerne på skolen. — På det tidspunktet begynte vi planleggingen av et nytt bygg, for å kunne samlokalisere studieretningene. Vi fikk en unik mulighet til å tenke pedagogikk og nye måter å drive undervisning på, før arkitektene kom med sine oppfatninger om hva en skole er, og hvordan undervisning skal drives.

vente (Lærevilkårsmonitoren 2003-2004). Dette gjelder spesielt i grunnskolen. Vi vet lite om hvorfor medarbeidere i utdanningssektoren ikke skårer spesielt høyt i forhold til muligheter til å lære i hverdagen. En av forklaringene kan være at arbeidet i skolen tradisjonelt har vært organisert på en slik måte at medarbeiderne i begrenset grad gjennomfører undervisningen i fellesskap. Det kan også ha sammenheng med at lærere i mindre grad enn andre arbeidstakere foretrekker å lære gjennom praksis når de har behov for ny kunnskap i jobben (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). I SSBs Arbeidsmiljøundersøkelse fremgår det også at ansatte i undervisningssektoren er de som i minst grad får tilbakemelding fra overordnede på hvordan de utfører jobben.

Vi har tidligere definert lærende organisasjoner som organisasjoner 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. For å bli en lærende skole er det viktig å ha individer som holder seg oppdatert om sine fag og god praksis, og som har armslag til å gjøre jobben sin. Men en lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der alle enkeltmedarbeiderne lærer mye. For den enkelte arbeidstaker kan det å tilegne seg ny kunnskap og delta i læreprosesser ha verdi i seg selv. Men for en virksomhet er læring først og fremst interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. Det en virksomhet totalt sett får til, kan være langt mer eller langt mindre enn summen av enkeltindividenes kompetanse.

For å forbedre virksomhetens totale prestasjoner er det nødvendig med læring både for individene, i teamene og i hele virksomheten. Undersøkelsene vi har referert til ovenfor, tyder på at skolen først og fremst trenger å jobbe med teamene og skolen som helhet. Derfor skal vi nå rette søkelyset mot hverdagslæring i team.

Fra teorien: På sporet av hverdagslæringen

Det teoretiske perspektivet i snarveien bygger på tre klassiske bidragsytere i litteraturen om lærende organisasjoner: Chris Argyris og Donald Schön (1978), Peter Senge (1990), og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995). De tar alle utgangspunkt i at mye av den praksisnære kunnskapen vi bruker for å gjøre jobben vår, ikke er fakta vi har lest i en bok eller tilegnet oss på skolebenken, men at arbeidstakerne selv skaper kunnskap i møte med konkrete oppgaver og kolleger. Disse forfatterne bygger på læringsteori og kunnskapssosiologi som på litt ulikt vis knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale kontekster⁴. I denne snarveien anvendes det sosiokulturelle læringsperspektivet på arbeidstakernes læring, og ikke på elevene, slik man er vant til i skolen.

De tre sentrale forfatterne vektlegger den praksisnære læringen som foregår hver dag i små grupper og team. De hevder at dette er avgjørende både for bedre prestasjoner, spredning av kunnskap i organisasjonen og innovasjon. Som arbeidstakere lærer vi ikke bare når vi deltar i organiserte læringsaktiviteter. Noe av den mest verdifulle læringen skjer kanskje når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med dyktige kolleger. Eller når vi med utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang. Andre trekker frem det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere eller brukere som en viktig kilde til læring. Alle disse aktivitetene kan vi med en samlebetegnelse kalle *hverdagslæring*.

Selv om de færreste ledere og arbeidstakere i norsk arbeidsliv kjenner teoriene om praksisnær, kollektiv læring, er det mange som gir uttrykk for at tenkningen om hverdagslæring stemmer godt med deres egne erfaringer. Når arbeidstakere lærer, er det ofte et biprodukt av aktiviteter som har helt andre formål enn læring, for eksempel å løse en krevende oppgave. Likevel har kompetanseutvikling i virksomheter tradisjonelt bygget på en forståelse av arbeid og læring som klart atskilte aktiviteter. Hverdagslæringen utfordrer dette skillet.

I arbeidet med Kompetanseberetningen har vi vært opptatt av å anerkjenne og måle hverdagslæringen i arbeidslivet. Det å la medarbeidere jobbe samme for å lære av hverandre er ikke noe nytt i seg selv, spesielt innenfor yrker som bygger på håndverkstradisjoner. Vi gjenfinner dette både i form av en svenn som observerer og jobber sammen med en mester i arbeidslivet, og i lærlingordningen på de yrkesfaglige studieretningene. Disse eksemplene handler om å lære opp nyansatte til en konkret jobb. Julian Orr (1996) viser i en studie av kopimaskinreparatører i Xerox hvordan hverdagslæringen *også* kan være en viktig del av den faglige utviklingen for erfarne medarbeidere. Studien viser hvordan det å utveksle historier om spesielt vanskelige reparasjoner er selve nøkkelen for å utvikle den ekspertisen som er nødvendig for å bli en dyktig reparatør. Det å utvikle mer erfarne medarbeiderne ved å tilby varierte og stadig mer utfordrende oppgaver er mindre (bevisst) brukt overfor medarbeidere med høy utdanning. Flere forskningsstudier som fulgte ledere og deres karriereutvikling over tid,

Å KOMME I GANG

— Lærerkollegiet dro sammen for å studere hva andre skoler har gjort, forteller rektor. — Den umiddelbare innvendingen er selvfølgelig at det blir fryktelig dyrt å dra med seg så mange mennesker på et slikt opplegg. Jeg har reist alene på skolebesøk også, jeg. Kommet hjem full av ideer og planer. Men det strandet alltid på at jeg ikke maktet å få med meg resten av kollegiet. Min erfaring er at det er den felles opplevelsen og erfaringen som utløser handling i ettertid. På turen opplevde alle det samme, og erfarte på kroppen at dette faktisk var en helt annerledes skolehverdag. Vi snakket pedagogikk døgnet rundt. Det kostet mer, men det var utrolig enkelt å sette i gang et utviklingsprosjekt da vi kom tilbake til vår egen skole.

⁴ Organisasjonsteoretikere og økonomer knytter gjerne dette perspektivet på læring til forfattere som Polanyi (1966), Nelson og Winter (1982), Donald Schön (1983), Lave og Wenger (1991), Orr (1996) og Orlikowski (2002). Det sosiokulturelle læringsperspektivet har imidlertid røtter tilbake til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Det er gjort nærmere rede for dette i snarveien "Har kompetanseberetningen et grunnlag?" fra 2003.

finner imidlertid at eksponering for ulike typer oppgaver og utfordringer i jobben er helt avgjørende for ledernes utvikling og læring⁵. Denne forskningen har gitt opphav til utviklingsprogrammer for ledere som tar utgangspunkt i jobberfaringer som den viktigste kilden til læring. Denne tenkningen kan antakelig også brukes mer aktivt overfor andre høyt utdannede arbeidstakere. Dette kan innebære at virksomheten bevisst setter sammen team av medarbeidere som har mye å lære av hverandre, eller sørger for at det skapes rom for refleksjon i gjennomføringen av krevende oppgaver som ellers preges av knapphet på tid. Slik kan hverdagslæring bli en mer integrert del av virksomhetenes strategi og praksis for kompetanseutvikling. Ikke for at det skal erstatte den organiserte læringen, men fordi deltakelse i kurs og videreutdanning uansett bare utgjør en relativt liten del av et arbeidsår. Norsk arbeidsliv investerer relativt mye i organisert læring. Ifølge Hagen, Nyen og Skule (2004) bruker en gjennomsnittlig arbeidstaker cirka 26 timer i året på kurs og opplæring. Men en "kursdag" ekstra kan neppe veie opp for 260 arbeidsdager med lite utfordrende oppgaver og få kolleger å lære av. Mer bevisst bruk av læring i daglig arbeid er viktig rett og slett fordi det er så mange hverdager.

Nonaka og Takeuchi (1995) er opptatt av at vi ikke bare har tilgang på nye ideer og ny kunnskap, men også at vi tar denne kunnskapen i besittelse.

Oversettelseskostnader

Mange har opplevd å reise hjem fra et seminar med entusiastiske og dyktige forelesere "proppfull" av ny kunnskap, gode ideer og inspirasjon til å prøve ut en ny arbeidsform eller metode. Selv om assosiasjonene til forbedringsmuligheter i ens eget arbeid kverner rundt i hodet hele helga, blir mandagen ofte en nedtur. Metoden og de mange gode ideene overlever ikke alltid møtet med arbeidshverdagen. Anvendelsen av en ny undervisningsmetode må uansett tilpasses noe til den enkelte lærers sterke og svake sider og elevenes behov og forutsetninger. Kanskje strander forsøket på å ta i bruk en ny arbeidsmetode i møte med relevante innsigelser og etablerte arbeidsformer i resten av lærerkollegiet. De andre lærerne blir ikke "smittet" av foreleserens entusiasme, og ser kanskje ikke at metoden er spesielt original eller anvendelig. Tvilen melder seg. Tilnærmingen vil kanskje ikke fungere helt i vårt skolebygg med akkurat disse elevene.

Veien fra individuell læring til ny organisatorisk praksis kan (og bør ofte) være lang.

⁵ Se Mc Cauley og Brutus (1998) for en god oppsummering av denne forskningen.

Å ta i bruk ny kunnskap i et arbeidsfellesskap krever nesten alltid en form for "oversettelse" og tilpasning. Det er spesielt krevende hvis man bygger på kunnskap og ideer som et av individene i teamet har tilegnet seg i "trygg" avstand fra etablerte oppgaver, samhandlingsmønstre og normer i organisasjonen. Da kan oversettingskostnadene være betydelige.

Behovet for oversettelse er vanligvis mindre når læresituasjonen likner på hverdagssituasjonen der kunnskapen skal brukes. Når kolleger gir hverandre tilbakemelding eller utvikler ny praksis sammen og dette skjer innenfor rammen av et praksisfellesskap, kreves det ofte lite oversetting og tilpasning. Kunnskapene er allerede mer eller mindre nedfelt (situert) i praksisfellesskapet og integrert i samhandlingen (Lave og Wenger 1991). Selv om praksislæring i team handler om å lære mens man egentlig gjør noe annet, legger litteraturen om lærende organisasjoner stor vekt på evne til kritisk refleksjon. Hvis dagens praksis og tenkning ikke er bærekraftig fremover, er det ofte nødvendig å stille spørsmål ved de bakenforliggende årsakene til eventuelle svake resultater. I prinsippet overføres uvaner like effektivt mellom kolleger som god praksis (Argyris 1986). Problemet er ikke først og fremst å lære. Det gjør vi til en viss grad hele tiden. Spørsmålet er mer hva som læres, og om det vurderes som verdifullt. Argyris og Schön (1978) introduserer begrepet dobbeltsløyfet læring. Det er ikke alltid tilstrekkelig å fokusere på å gjøre tingene riktig, man må også sørge for at organisasjonen gjør de riktige tingene. Dette fordrer at virksomheten skaper rom, ressursmessig og mentalt, for kritiske analyse og refleksjon over ens egen praksis.

Fra teamlæring til organisasjonslæring og læringstrykk

Hverdagslæring kan bidra til at det skapes ny kunnskap og praksis i ulike deler av organisasjonen. Men læringen i det enkelte team er ikke alltid tilstrekkelig. Prosesser og småskrittsforbedringer kan fungere glimrende i et team, uten at man lykkes med å spre tenkningen og måten å jobbe på til hele organisasjonen. Det å gi dyktige enkeltpersoner tilstrekkelig armslag må balanseres opp mot felles visjoner og forpliktelser sier Senge (1990). For å få til dette hevder forfatteren at organisasjonen må ha evne til å tenke helhetlig og kunne drøfte virksomhetens grunnleggende forståelse av hva det er viktig å forbedre. Lærende organisasjoner er dyktige til å reflektere over egen praksis. Lagånd, felles mentale modeller og visjoner som oppleves som meningsfulle for de ansatte, er andre viktige kjennetegn.

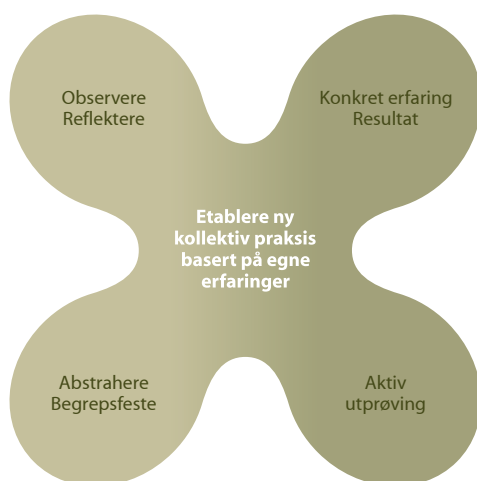
Mange vil intuitivt gjenkjenne disse trekkene ved organisasjonens virkemåte og kultur som viktige for at sterke individer skal trekke i samme retning. Det teoretiske rammeverket er mye brukt grunnlag for diskusjon og refleksjon i egen virksomhet, og det er gjort forsøk på å operasjonalisere disse kjennetegnene gjennom spørreundersøkelser. Læringslabens undersøkelser av organisa-

torisk forhold i norsk skole (Lindvig og Wærness mfl. 2004, Andresen, Lindvig og Wærness 2004) er et eksempel på dette. Her har forskerne supplert Senges teorier om lærende organisasjoner med Durkheims sosiologiske teorier om kollektiv bevissthet og individets tilhørighet til fellesskapet, og de har også støttet seg på psykologisk teori om den enkeltes opplevelse av seg selv som henholdsvis maktesløs brikke, eller som aktør med mulighet for å påvirke egensituasjon og ta initiativ overfor fellesskapet (Nygård 1993).

I likhet med flere organisasjonsteoretikere på 80- og 90-tallet legger Senge stor vekt på å øke organisasjonens kapasitet til å fortolke hendelser på ulike måter⁶. Mange av kjennetegnene omhandler nettopp evne til å endre tankeramme eller ta et nytt perspektiv. Hvis elevene eller samfunnet rundt endrer seg, er det en fordel å ikke være "for fastlåst" i en bestemt tenkning om hva en skole er, hvordan undervisning drives, hvordan lærernes arbeid best organiseres og hva elevenes rolle er. Senges poeng er at organisasjonens evne til å komme opp med konstruktive løsninger i møte med nye utfordringer ofte avhenger av at man makter å gå ut av en etablert tankeramme og se situasjonen fra et nytt perspektiv. Å få fram flere ideer til løsning på små og store problemer er nødvendig og viktig for alle organisasjoner. Hva som kreves for å sette ideer ut i live er ikke like grundig behandlet verken hos Senge eller i tradisjonell økonomisk teori. I det praktiske organisasjonslivet ser vi fra tid til annen at ledere og eiere flytter bokser på organisasjonskartet uten å ta tilstrekkelig hensyn til at ulike enheter har opparbeidet unik kompetanse, eller at medarbeidernes praksis ikke ser ut til å endre seg nevneverdig fra den ene omorganiseringen til den neste. Dette er kanskje et uttrykk for at mange setter likhetstegn mellom organisasjonsutvikling og endring av formelle strukturer (Levin og Rolfsen 2004). Når en virksomhet ikke lykkes med å endre praksis og samhandling er det ikke nødvendigvis noe i veien med organisasjonens fortolkingskapasitet. Det kan like gjerne være organisasjonens kapasitet til å gjennomføre utviklingsprosjekter og absorbere ideer (Cohen og Levinthal 1990) som er for dårlig.

Når radikale endringer skal gjennomføres vil virksomhetens organisering, normer og belønningssystemer ofte "stå i veien for" etableringen av en ny felles praksis i hele organisasjonen. For eksempel er det vanskelig å realisere målet om tilpasset opplæring dersom modellen "én lærer, én klasse, ett fag, én time" fortsatt legges til grunn for organiseringen av arbeidet på en skole. Og det nytter lite at naturfagslærerne bestemmer seg for å gi hverandre mer tilbakemelding på utført arbeid, dersom arbeidstidsordninger og timeplaner medfører at man sjelden har anledning til å se sine kolleger "i aksjon" foran en klasse. Noen

⁶ Morgans ulike metaforer for organisasjoner (1986) og Bolman og Deals fire perspektiver på organisasjoner (1991) er eksempler på bidragsytere som argumenterer for at ulike perspektiver og tankemåter er en nøkkel for å utøve god ledelse og gjennomføre endringer i organisasjoner.



Figur 1: Fire læreprosesser på virksomhetsnivå

ganger er det strukturelle grep som trengs, andre ganger må man finne frem til nye samhandlingsmønstre og spilleregler som fungerer bedre. Det enkelte team kan sjelden endre kulturen i en hel organisasjon, eller justere den formelle ansvarsdelingen i organisasjonen. Man trenger også prosesser for å forbedre organisasjonens samlede prestasjoner. Slike *læreprosesser* er typisk *forankret i virksomhetens ledelse*.

Hva betyr så dette mer konkret? Illustrasjonen over trekker fram 4 læreprosesser på virksomhetsnivå som er viktige for å lære av egne erfaringer og etablere ny felles praksis. Illustrasjonen er basert på Kolbs (1984) teorier om erfaringslæring, men er her anvendt på organisasjonsnivå. De ulike prosessene vektlegges forskjellig i ulike virksomheter, og det er ikke slik at man trenger å gå gjennom de ulike stegene i en bestemt rekkefølge. Intern oppfølging av svake resultater eller en kritisk observasjon utenfra kan markere starten på et utviklingsarbeid. Dokumentasjon av gode resultater kan også være en verdig avslutning av et vellykket utviklingsprosjekt. Handling kan komme før refleksjon og motsatt. Prosessene på høyre side beskriver en handlende modus, mens venstre side er mer refleksiv.

Evne til å absorbere ideer og gjennomføre utviklingsprosjekter er naturligvis tett knyttet til tradisjonelle lederoppgaver som å ta beslutninger, belønne folk når de gjør en god jobb og inkludere medarbeiderne i organisasjonens utviklingsarbeid. I en kunnskapsorganisasjon som skolen er det også helt avgjørende at flere medarbeidere i organisasjonen bidrar i arbeidet med å identifisere og forsterke god praksis. For at en ny arbeidsform og en ny filosofi skal overleve møtet med ulike medarbeidere og avdelinger i organisasjonen trengs både iv-

rige pådrivere, djevelens advokater og tydelig ledelse. Gode ideer og nyttenking er nødvendig for utvikling, men praktiske ferdigheter i prosjektledelse, gruppeprosesser, og oppfølging av konkrete resultater kan også være svært nyttig i arbeidet med å spre god praksis til en hel organisasjon. Det kan derfor være grunn til å problematisere hva man legger mest vekt på i utviklingsarbeidet: Tanke eller handling? Visjoner eller konkrete eksperimenter? Harde konseptuelle diskusjoner eller hard vurdering av resultater?

Evne til å gjennomføre utviklingsprosesser på virksomhetsnivå henger også sammen med et annet nøkkelbegrep, nemlig læringstrykk. Dette begrepet ble introdusert i Kompetanseberetningen 2003. Med læringstrykk mener vi at det finnes et felles opplevd behov for å lære og forbedre virksomhetens prestasjoner. Begrepet bygger på en erkjennelse av at mye læring finner sted simpelthen fordi situasjonen krever det. Virksomheten kan ved å sette seg ambisiøse mål og prioritere hardt mellom motstridende krav skape et positivt læringstrykk i organisasjonen. Dette er et supplement til litteraturen om lærende organisasjoner ved at man forsøker å etablere en klarere kobling mellom virksomhetens kjerneaktiviteter og dens evne til å forvalte og utvikle de menneskelige ressursene.

SÅNN SOM DET ER

— Etter jul 2000 ble noen av oss lærerne med i en tverrfaglig gruppe fra alle avdelingene ved skolen. Elevene var også med, og ledelsen. Vi formulerte et forslag til en ny pedagogisk plattform for skolen. Hvordan vil vi at skolehverdagen vår skal se ut? Hvordan skal elevrollen være, lærerrollen og så videre? Samhandlingen mellom lærer og elev ble et viktig fokusområde, forteller hun. Vi ville frigjøre tid til veiledning. Da var vi også nødt til å tilpasse undervisningen, ikke bare til de elevene vi faktisk hadde, men også til de lærerkreftene vi disponerte.

Vi har tidligere pekt på at skolen er utsatt for høye forventninger både fra elever, foreldre, medier og sentrale myndigheter. Dette er ambisjoner andre har på vegne av skolen. Disse forventningene må holdes opp mot konkrete sterke og svake sider ved den enkelte skole. Virksomheten og ledelsen må sile i mengden av krav og ambisjoner, hvis det skal resultere i et realistisk og målrettet læringstrykk på organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver nettopp betydningen av en slik lederrolle som "forhandler" og problemløser i møtet mellom generelle krav og planer utenfra og spesifikke sterke sider, muligheter og svakheter i egen organisasjon. Dette innebærer at ledelsen ikke aksepterer eller forsvarer alle forslag og nye ideer nedenfra (bottom up), men at den heller ikke nøyer seg med å fungere nærmest som budbringer for planer og beslutninger ovenfra (top down). Forfatterne kaller denne formen for ledelse "middle-up-down" og mener dette er en

viktig lederrolle som både utnytter forbedringskraften i egen organisasjon og har legitimitet hos egne medarbeidere, samtidig som virksomheten fremstår som troverdig og ansvarlig utad. Et målrettet læringstrykk kommer altså ikke til uttrykk kun som forventninger utenfra eller fra ledelsen alene, men som en kollektiv forventning i hele lærerkollegiet.

Endringer av struktur og kultur i en virksomhet krever hardt arbeid over lang tid. Det er begrenset hvor mange gjennomgripende endringer en organisa-

sjon har kapasitet til å gjennomføre parallelt med utførelsen av de daglige oppgavene. For en organisasjon er det heller ikke noe mål i seg selv å endre seg mest mulig, men heller å skape den rette balansen mellom kontinuitet og fornyelse (March 1991). Tydelig ledelse er nødvendig for å unngå at skolen starter opp mange prosjekter som man ikke makter å realisere. For å holde motivasjonen oppe hos ledere og medarbeidere er det også nødvendig å ikke miste av synet formålet med utviklingsarbeidet. Læringstrykk handler dermed om å ha klare ambisjoner på noen få områder som er knyttet tett opp mot undervisningen.

Høyt læringstrykk trenger ikke å være knyttet bare til langsiktig fornyelse eller radikale endringer. Det kan også komme til uttrykk som stor gjennomføringsevne og høye ambisjoner om å oppnå gode resultater i hverdagen. Her støtter forskerne seg delvis på Erling Lars Dales teorier om kompetanse på tre nivåer, nemlig kompetanse til å gjennomføre oppgaver, til å planlegge- og vurdere egen gjennomføring, samt kompetanse til langsiktige forbedringsarbeid (Dale 1999). Virksomhetens visjon og langsiktige mål er imidlertid knyttet tettere til daglig arbeid og småskrittsforbedringer ved at spørsmålene er utformet med tanke på å fange opp *både* handling og refleksjon på alle de tre nivåene.

Del 2
Telling

Hovedfunn fra undersøkelsen i videregående skoler

For å kunne svare på spørsmålet om hvorvidt lærende skoler lykkes bedre med elevenes læring enn andre skoler, benytter vi en ny undersøkelse fra videregående skole utført av Læringslaben høsten 2004 på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. 40 skoler fikk tilsendt spørreskjemaet. Rundt 1000 lærere og skoleledere ved 39 videregående skoler har svart på spørsmålene. En skole trakk seg fra undersøkelsen. Dette tilsvarer en svarprosent på rundt 50 for lærerne, noe som ikke er uvanlig, men som det må tas høyde for i tolkningen av resultatene. Av de som svarte på undersøkelsen, er det en representativ fordeling av kjønn, stilling og alder i forhold til alle ansatte i norske videregående skoler.

Formålet med undersøkelsen er å finne frem til viktige kjennetegn ved lærende skoler, og å undersøke om disse skårer bedre på mål for elevenes læring. Skolene i undersøkelsen ble valgt ut med tanke på å finne variasjon i materialet.⁷ Undersøkelsen gir dermed ikke grunnlag for å si hvor mange videregående skoler i Norge som er lærende skoler.

Gjennom bruk av organisasjonsteori, læringsteori og Kompetanseberetningens begrepsapparat har vi forsøkt å skille lærende skoler fra lite lærende skoler ut fra hvordan lærere og skoleledere svarer på spørsmålene i undersøkelsen.

Analysen av datamaterialet avdekker følgende kjennetegn ved lærende skoler:

- En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et felleskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil.
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.
- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Ledernes evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og bruke makt når det er nødvendig, vurderes også mer positivt.

⁷ Rundt halvparten av skolene som ble valgt ut, skårer over gjennomsnittet på elevenes svar på Elevinspektørene. Rundt halvparten skårer under gjennomsnittet. Elevinspektørene er en elektronisk spørreundersøkelse til alle elever i norske skoler der elevene kan si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives. Skolene er med andre ord valgt ut med tanke på å inkludere både skoler som lykkes godt med elevenes læringsmiljø, og skoler som lykkes mindre godt med dette.

Skolene som er med i undersøkelsen, ligger i ulike deler av landet og representerer ulike skoletyper (yrkesfag og allmennfag). Det er både store og små skoler med i utvalget. Skolene ble oppfordret til å delta over telefon.

- Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne og lettere å få hjelp fra kolleger på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre.
- Mye hverdagslæring går imidlertid *ikke* på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeidere på lærende skoler deltar mer i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger også virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak.

Ut fra disse kjennetegnene kan man si at lærende skoler antakelig er en god arbeidsplass for lærerne. Andre funn i undersøkelsen bekrefter dette. Lærere som opplever at de jobber i en velfungerende organisasjon med høyt læringstrykk, vurderer i mindre grad å slutte i jobben enn lærere som jobber på lite lærende skoler. Selv om ambisjonsnivået er høyere og lærerne trekker mer på hverandres kompetanse i det daglige, er ikke disse medarbeiderne mer stresset enn andre lærere.

Å utvikle mer lærende organisasjoner er ikke nødvendigvis et mål i seg selv. Vi ønsket derfor å finne ut om lærende skoler klarer å tilføre sine elever mer enn skoler som ikke fungerer som lærende organisasjoner. Analysen viser at dette er tilfellet:

- Lærende skoler lykkes bedre med elevenes faglige progresjon det første året på videregående. Avgangskarakterene fra grunnskolen er sammenliknet med karakterene etter grunnkurset i følgende 5 fag: norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving.
- Elevene på lærende skoler oppgir at de har høyere kvalitet på læreprosessen. Analysen er basert på data fra Elevinspektørene om blant annet egen motivasjon, kvaliteten på samarbeidet mellom lærere og elever og bruk av ulike arbeidsformer i undervisningen.
- Elevene på lærende skoler oppgir at miljøet ved skolen er bra med lite mobbing og uro. Også denne analysen er basert på data fra Elevinspektørene fra de deltagende skolene.

Før vi går inn på enkeltfunn i undersøkelsen, vil vi si litt om hvordan man skal forstå metoden og funnene, samt hvordan den enkelte skole kan bruke resultatene som et grunnlag for diskusjon om sin egen utvikling.

Hvordan forstå og bruke resultatene i undersøkelsen?

I teoridelen så vi at forfatterne trekker frem en rekke egenskaper som kjenne-tegner lærende organisasjoner. Noen av disse egenskapene er nokså abstrakte, og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Det finnes ikke én praksis, én aktivitet eller én bestemt måte å organisere virksomheten på som skiller lærende organisasjoner fra andre virksomheter. Spørsmålene i undersøkelsen er derfor utformet med tanke på å fange inn mange ulike aspekter ved lærende organisasjoner. Dette innebærer at vi har stilt spørsmål om:

- deltakelse i kurs, etterutdanning, utviklingsarbeid, prosjekter og så videre
- grad av samhandling og muligheter for å lære av kolleger i hverdagen
- vurdering av sammenhengskraft og praktisk organisering på skolen
- vurdering av ens egen rolle i organisasjonen og grad av innflytelse
- vurdering av sterke og svake sider ved skolens ledelse
- vurdering av ambisjonsnivået i lærerkollegiet på skolen

Svarene fra lærerne og skolelederne er analysert ved hjelp av korrespondanseanalyse. Denne metoden reduserer et komplekst datamateriale til noen få dimensjoner som forklarer mye av variasjonen i svarene. Dette gjør det mulig å undersøke sammenhenger mellom mange ulike spørsmål samtidig⁸.

Analysen fra Læringslaben viser et hovedmønster i data-materialet fra skolene. Dataene ordner seg etter to akser som danner et *korrespondanseanalysekart*.

Akse 1, som er den horisontale akse, kaller vi *lærings-trykk* ettersom spørsmålene som inngår i akse, handler om ambisjonsnivå og felles forventninger i kollegiet om hva man skal oppnå.

Akse 2, det vil si den vertikale akse, kaller vi *organisato-riske forutsetninger* ettersom spørsmålene som inngår i akse, handler om hvorvidt lærerne opplever at skolen organiserer arbeidet på en hensiktsmessig måte, og at de er en del av et felleskap.

Vi skal nå se på hvordan skolene i undersøkelsen plasserer seg i forhold til aksene.

DET HANDLER OM ELEVEN

— En praktisk konsekvens var at hele skolen ble “teamorga-nisert”, fortsetter hun. — Alle lærerne hører til et team som har et felles ansvar for en gruppe elever. I teamet foregår alt det praktiske rundt årsplaner, ukeplaner og planer for den enkelte elev. Det er teamet som disponerer sine lærerressurser, og vi har en del egne midler. Vi trenger ikke å gå til rektor og be om penger for alt mulig. Noen var redd for at denne måten å organisere skolen på ville føre til flere møter og mindre tid med elevene. Jeg synes ikke det har blitt slik. I praksis foregår det meste i teamene. Vi har nesten ikke sånne store felles møter på skolen lenger. Jeg føler at det lærerne gjør sammen, i større grad enn før er direkte knyttet til arbeidet med elevene. Men andre lærere opplever kanskje dette annerledes.

⁸ En mer detaljert fremstilling av metoden og funnene i undersøkelsen vil bli publisert av Læringslaben i løpet av våren 2005. På www.laringslaben.no er det lagt ut en foreløpig presentasjon av hele undersøkelsen.

Slik leses hovedkartet over lærende skoler

De to aksene fra korrespondanseanalysen danner et *kart*. En skole er definert som lærende dersom den skårer positivt på begge aksene. De lærende skolene befinner seg altså i det øverste høyre hjørnet på dette kartet. Denne delen av kartet er markert med ++, og det er i denne retningen man må bevege seg for å bli en mer lærende skole i henhold til funnene i denne undersøkelsen.

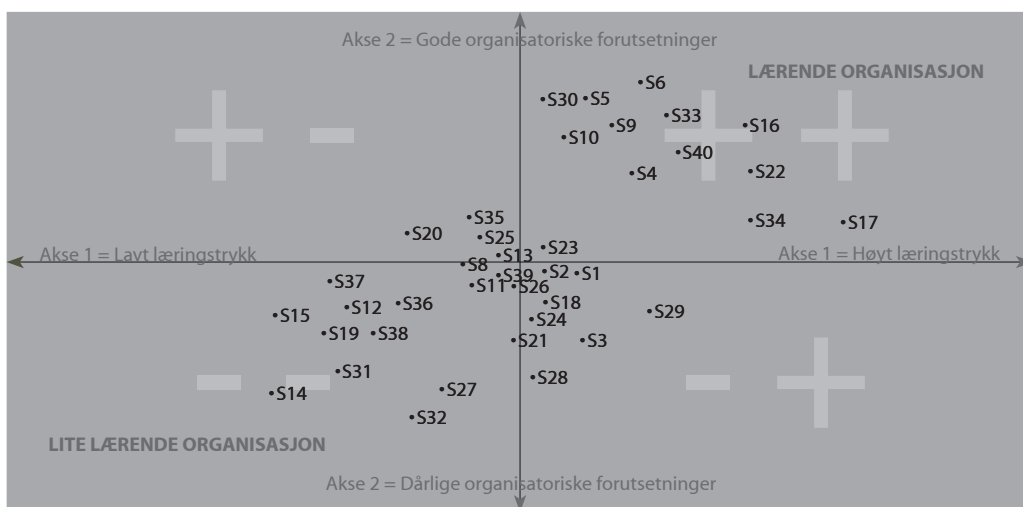
I praksis representerer aksene to litt ulike utviklingsområder en skole kan jobbe med for å bli en mer lærende organisasjon. Man kan øke ambisjonsnivået og læringstrykket i virksomheten, men man kan også jobbe med å skape en mer velfungerende organisasjon. Både høyt læringstrykk og gode organisatoriske forutsetninger er nødvendig for å skape gode resultater. Hvilken utviklingsstrategi den enkelte skole velger, vil avhenge av hva virksomheten allerede behersker godt og mindre godt.

Punktene som er plassert i kartet, representerer skolene i undersøkelsen. Jo lenger ute mot høyre i kartet skolen plasseres, jo høyere skårer skolen på læringstrykket. Jo lenger oppe i kartet skolen plasseres, jo høyere skårer skolen på de organisatoriske forutsetningene.

Skoler som skårer høyt på både organisatoriske forutsetninger og læringstrykk, kaller vi lærende skoler. En lærende skole har dermed både et velfungerende organisasjonsnivå og høye forventninger og ambisjoner i kollegiet til hva man skal utrette på skolen. Skole 16 i kartet er et eksempel på en slik skole. Noen av de lærende skolene er sterkere på organisatoriske forutsetninger enn på læringstrykk, slik som skole 30 og skole 5, mens forholdet er motsatt ved skole 17.

Skoler som skårer lavt på de to aksene, kalles lite lærende; de er verken organisert på en måte som fremmer læring blant personalet, eller har høye ambisjoner og forventninger i kollegiet. Skole 14 er et eksempel på dette.

Når en skole er plassert nær midten av kartet, kan det bety at alle lærerne ved skolen beskriver forholdene ved skolen som middels gode, eller at man ved skolen har to grupper lærere som har forskjellig oppfatning av virkeligheten ved skolen. Analysen av dataene tyder på at skoler som ligger i midten av kartet, ofte har to leire av lærere som opplever forholdene ved sin skole nokså ulikt. Det er ikke slik at opplevelsen av forholdene ved skolen kan forklares ut ifra kjønn, alder eller hvor lenge man har arbeidet ved skolen. Det betyr for eksempel at det å ha mange lærere over 50 år ikke er utslagsgivende for om skolen er lærende eller ikke. Det viser seg imidlertid at lektorer i større grad enn andre stillingsgrupper ved skolene i undersøkelsen opplever dårligere organisatoriske



Kart 1: Skolenes plassering i grunnkartet

betingelser og lavere læringstrykk. Motsatt finner vi at ledere i større grad enn de andre respondentene opplever at forventningsnivået i kollegiet på skolen er høyt.

I denne undersøkelsen har vi lett etter variasjon. Kartet viser at 12 skoler i undersøkelsen er lærende skoler, 10 er lite lærende organisasjoner, mens omtrent halvparten er verken det ene eller det andre. På grunn av utvalgsmetoden er ikke dette et funn som er generaliserbart til alle videregående skoler i Norge. Antakelig er mellomkategorien større dersom man tar et tilfeldig utvalg av skoler.

Hva innebærer det å ha høyt læringstrykk og gode organisatoriske betingelser?

Grunnkartet med de to aksene viser altså et hovedmønster i datamaterialet. For å kunne vurdere hvilket utgangspunkt en konkret skole har for å bevege seg oppover mot høyre, må man vite hva som skjuler seg bak betegnelsene læringstrykk og organisatoriske betingelser.

Hver akse i kartet består av flere dimensjoner eller grupper av spørsmål som fremkommer gjennom analysen av lærernes svar. Forskerne gjør en vurdering av hvilke spørsmål som er nær beslektet og ikke, før de undersøker om svarene på ulike spørsmål henger sammen statistisk. Spørsmålene henger sammen statistisk dersom det er én gruppe respondenter som gjennomgående svarer positivt på alle spørsmålene, mens en annen gruppe gjennomgående svarer negativt på de samme spørsmålene. Et slikt sett av spørsmål som henger sammen, kalles en faktor.

I første trinn av analysen av datamaterialet fant man en rekke slike faktorer. Et spørsmål kan bare inngå i én faktor.

De to aksene i hovedkartet dannes ved å se på hvilke av disse faktorene som henger sammen. Den gruppen faktorer som korrelerer mest seg imellom, danner den første aksene i kartet, det vil si den horisontale aksene. Den gruppen faktorer som korrelerer nest mest seg imellom, danner den andre aksene i kartet, den vertikale. Akse 1, læringstrykk, forklarer mer av variasjonen i materialet enn akse 2.

I andre trinn av analysen dannes altså korrespondanseanalysekartet med de to aksene. Faktorer og enkeltspørsmål som *ikke* inngår i noen av aksene, kalles sekundærvARIABLER. Disse brukes typisk i videre analyser av datamaterialet og ses gjerne i forhold til strukturene i hovedkartet.

Slik fremkommer faktorene – to eksempler

Spørreskjemaet inneholder en rekke spørsmål som er utformet med tanke på å fange opp hva det er felles ambisjoner om å få til i lærerkollegiet, grad av samarbeid, læring, ledelse og andre organisatoriske forhold. Gjennom analysen viser det seg at noen av spørsmålene samvarierer statistisk. Til høyre har vi vist to slike eksempler.

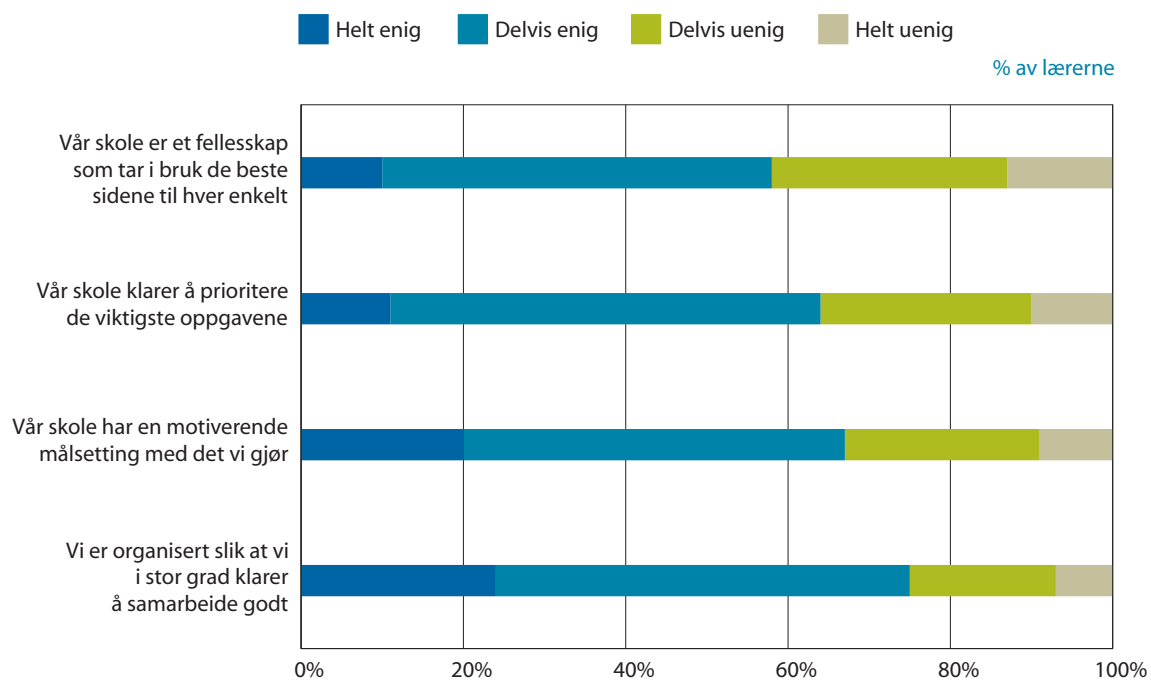
Analysen viser at selv om det er noen flere lærere som mener skolen er godt organisert enn som mener at man klarer å prioritere de viktigste oppgavene, så er det i stor grad de *samme personene* som sier seg henholdsvis enig eller uenig i de ulike påstandene.

Denne gruppen av spørsmål utgjør dermed en *faktor*. Positiv skåre på denne faktoren innebærer at medarbeiderne føler at de tilhører et meningsfylt og velfungerende fellesskap. Faktoren har derfor fått navnet *organisert fellesskap*.

På samme måte har man funnet at svarene på spørsmålene i den andre grafen samvarierer statistisk. Denne faktoren fikk navnet *trykk på refleksjon og fornyelse* fordi positiv skåre på denne faktoren innebærer at det er høye forventninger i kollegiet til at man reflekterer over sin egen praksis, eksperimenterer og prøver ut nye undervisningsopplegg sammen.

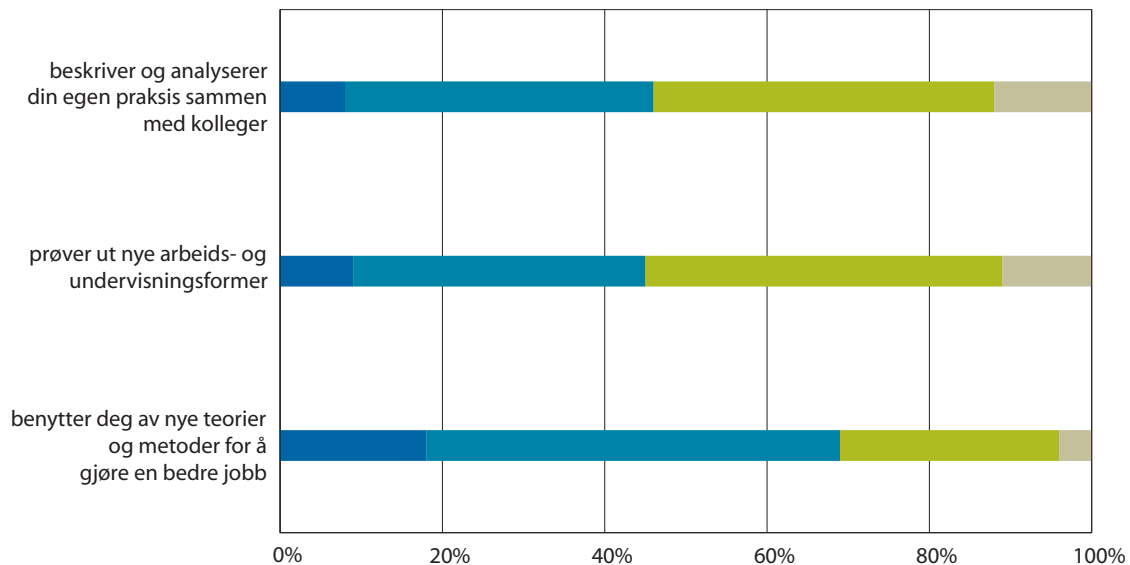
Ved å undersøke hvilke spørsmål som grupperer seg sammen og forklarer mye av variasjonen i materialet, fikk vi frem en rekke slike faktorer.

Slik fremkommer faktorene – to eksempler (fortsatt)



Hvor store forventninger har kollegiet til at du

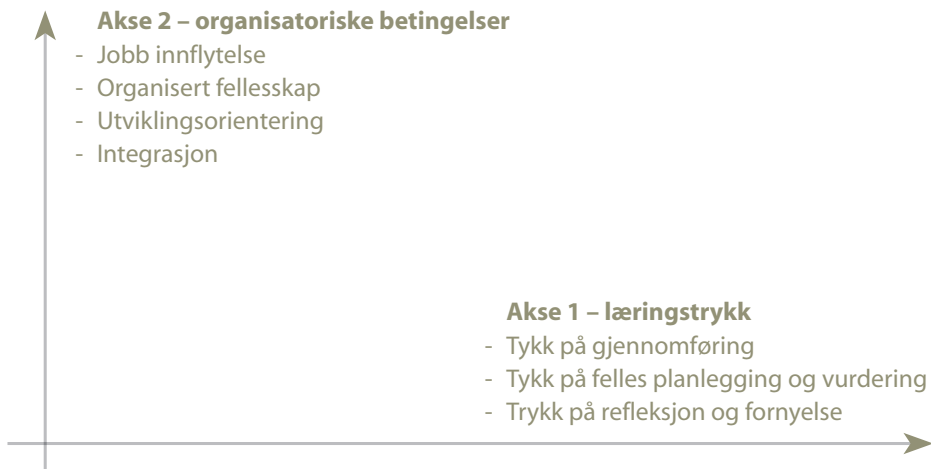
% av lærerne



Trinn 2 i analysen - slik fremkommer de to aksene

I trinn 2 av analysen undersøkte man om noen av faktorene hang sammen statistisk. Den første og sterkeste aksene dannes av tre faktorer som korrelerer seg imellom. Siden alle de tre faktorene inneholder spørsmål om ambisjonsnivå og felles forventninger i kollegiet, fikk den horisontale aksene navnet *læringstrykk*. (Se figuren under.)

Den andre aksene ble dannet på samme måte av fire andre faktorer som grupperer seg sammen. Siden spørsmålene som inngår i disse fire faktorene både omfatter forhold ved skolen og den enkeltes følelse av tilhørighet og innflytelse på sin egen organisasjon, fikk den vertikale aksene navnet *organisatoriske betingelser*.



I tabellene på de neste sidene viser vi nøkkelspørsmål fra alle de 7 faktorene. Nøkkelspørsmålene forklarer mye av variasjonen i materialet og gir et mer konkret bilde av hver enkelt faktor.

Rekkefølgen på spørsmålene innenfor hver faktor er ikke tilfeldig, men er satt opp ut fra hvor stor andel av respondentene i undersøkelsen som svarer positivt. Rekkefølgen er synkende. Det vil si at første spørsmål under hver faktor har den største andelen respondenter som er enig i påstanden eller har høye forventninger, mens det siste nøkkelspørsmålet i hver faktor har lavest andel respondenter som er enig eller har høye forventninger.

Eksempel: Under faktoren ”felles planlegging og vurdering” viser vi 3 nøkkelspørsmål som forklarer mye av variasjonen i data-materialet. Blant skolene i denne undersøkelsen oppgir nesten 7 av 10 lærere at det er høye forventninger til å bruke elevenes resultater i planleggingen av undervisningen (spørsmål 4), litt over halvparten oppgir at det er høye forventninger til å planlegge og gjennomføre undervisningen i fellesskap (spørsmål 5 og 6), mens bare 4 av 10 mener det er høye forventninger til å vurdere undervisningen i fellesskap (spørsmål 7).

KOLLEGER Å LÆRE AV

Rektor forteller: — Før fikk hver lærer en timeplan han skulle bruke hele året, og så gikk hver og en alene til sin klasse. Nå har du et kollegium å forholde deg til, kolleger å lære av eller få veiledning fra. Læreren overtar: — I mine fag gjennomfører vi deler av undervisningen sammen også, ikke bare planleggingen. Da snapper du opp ideer fra andre, vet du. Og det går an å gi hverandre råd der og da. Nå er det ikke like lett å gjennomføre felles undervisning i alle fag. Det passer ikke like godt for alle heller. Men det er greit, det. For meg er det meningsfullt å jobbe så tett med andre voksne mennesker som er dyktige i sine fag.

Læringstrykk

Nøkkelspørsmålene i faktoren

Trykk på
gjennomføring

Hvor store forventninger har kollegiet til at du:

1. bruker all din relevante kompetanse i gjennomføringen av arbeidsoppgavene
 2. gjennomfører oppgaver selv om du ikke har forutsetninger for å gjøre det med høy kvalitet
 3. tilpasser opplæringen til elevenes evner og forutsetninger
-

Trykk på
felles planlegging

Hvor store forventninger har kollegiet til at du:

4. benytter resultater knyttet til elevenes læringsutbytte i planleggingen av undervisningen
 5. planlegger undervisningen i samarbeid med andre
 6. gjennomfører undervisningen i samarbeid med andre
 7. vurderer undervisningen i samarbeid med andre
-

Trykk på
refleksjon og fornyelse

Hvor store forventninger har kollegiet til at du:

8. benytter deg av nye teorier og metoder for å gjøre en bedre jobb
9. prøver ut nye arbeids- og undervisningsformer
10. beskriver og analyserer din egen praksis sammen med kolleger

Om faktoren

Høye forventninger på alle spørsmålene innebærer at medarbeiderne har fokus på å løse oppgavene sine. De fleste respondentene i undersøkelsen oppgir at det er høye eller ganske høye forventninger til gjennomføring.

Lærende skoler kjennetegnes av høyt trykk på gjennomføring, det vil si at det er høye forventninger til at medarbeiderne anstrenger seg for å gjøre en så god jobb som mulig.

Høye forventninger på alle disse spørsmålene innebærer at kollegiet har en balanse mellom gjennomføring, evaluering og planlegging av arbeidet, og at muligheten for en sammenhengende læringssløyfe er til stede. Det er vanligst å ha høye forventninger til at man benytter elevenes resultater i planleggingen, mens det er lavere forventning til at man vurderer undervisningen i fellesskap.

Lærende skoler kjennetegnes av at det er høye forventninger til systematisk arbeid både i, før og etter undervisningen.

Høye forventninger på alle spørsmålene i denne faktoren innebærer at kollegiet har en balanse mellom teori og praksis i arbeidet med å forbedre undervisningen.

Det er vanligst å benytte nye teorier for å gjøre undervisningen bedre, mens det er mindre vanlig å prøve ut nye arbeidsmetoder og analysere praksis med kolleger.

Lærende skoler kjennetegnes av at det er høye forventninger til at man reflekterer over sin egen praksis, eksperimenterer og holder seg oppdatert på teori og metoder.

Organisatoriske forutsetninger

Nøkkelspørsmålene i faktoren

Jobbinflytelse

- Hvor stor innvirkning har du på:
11. hvordan oppgavene skal utføres
 12. hvilke oppgaver du har
 13. hvor stor arbeidsmengde du har
 14. hvilke kvalitetsstandarder skolen har
-

Organisert fellesskap

- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:
15. Vi er organisert slik at vi i stor grad klarer å samarbeide godt.
 16. Vår skole har en motiverende målsetning med det vi gjør.
 17. Vår skole klarer å prioritere de viktigste oppgavene.
 18. Vår skole er et fellesskap som tar i bruk de beste sidene til hver enkelt.
-

Utviklingsorientering

- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:
19. På vår skole tenker vi fremover.
 20. Ved vår skole brukes kunnskap om elevenes måloppnåelse i opplæringsarbeidet.
 21. Det gir anerkjennelse å påta seg å løse vanskelige oppgaver.
 22. Skolen har gjort strukturelle endringer for å tilrettelegge for mer samarbeid og kollegalæring.
-

Integrasjon

- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:
23. Det er (ikke) vanskelig å få aksept for å prøve ut nye arbeidsmåter.
 24. Det er (ikke) vanlig å fleipe med innholdet i virksomhetsplanen.
 25. Du må (ikke) ha jobbet ved skolen i mange år før du får innflytelse på de beslutningene som tas.
 26. På vår skole har vi (ikke) en kultur der folk gjør som de vil.

Om faktoren

I skolene i utvalget ser det ut til at de fleste lærerne har armslag til å gjøre jobben sin. De fleste oppgir at de har stor eller ganske stor innvirkning på hvordan oppgavene skal utføres, og på hvilke oppgaver man skal ha. Lærerne oppgir at de har mindre innvirkning på standarder for hele organisasjonen.

Lærende skoler kjennetegnes av at medarbeiderne har stor grad av medbestemmelse på viktige forhold ved sin arbeidssituasjon og ved skolen.

Positivt svar på alle spørsmålene innebærer at det er gode forutsetninger for at organisasjonen, gjennom tydelig, felles mål og en god organisering, kan få mer ut av medarbeidernes kompetanse enn summen av enkeltdelene. De fleste sier seg enig eller delvis enig i at de er organisert slik at samarbeid er mulig, mens noen færre sier seg enig i at de er et fellesskap der hver enkelt bruker sine beste sider.

Lærende skoler er kjennetegnet av at medarbeiderne føler at de tilhører et meningsfylt og fungerende fellesskap.

Positivt svar på alle spørsmålene innebærer at strukturen (organisering og hva som belønnes) og kulturen i organisasjonen trekker i samme retning.

Lærende skoler kjennetegnes av at de er fremtidsrettet og utviklingsorientert både i sin tenkning og rent praktisk i arbeid med elevene.

Ved skoler der det er en kultur der folk gjør som de vil, er det også vanskeligere å prøve ut nye ting, og det er vanlig å fleipe med det skolen ønsker å få til. Lærerkollegiet på enkelte skoler har altså en tone preget av fleiping og ironisk distanse. På slike skoler er takhøyden tilsynelatende stor, men i praksis opplever den enkelte lærer at det er ganske vanskelig å ta nye initiativ og få innflytelse i organisasjonen.

Lærende skoler kjennetegnes av at det ikke er en kultur der folk gjør som de selv vil.

I Læringslabens undersøkelse gjør man en kategorisering av de ulike skolene ut fra hvordan lærerne svarer på spørreundersøkelsen. Men resultatene fra undersøkelsen kan også brukes mer kvalitativt som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon mellom lærere og ledere på den enkelte skole. For å kunne bruke kartet som utgangspunkt for å vurdere sterke og svake sider i sin egen organisasjon trenger man å se hvilke nøkkelspørsmål som inngår i de ulike faktorene. Både aksene, faktorene og de konkrete spørsmålene viser viktige kjennetegn ved lærende skoler med forskjellig detaljeringsgrad. Enkeltspørsmålene peker på forhold som det kan være nyttig å diskutere i kollegiet. Samtidig er det viktig å ikke miste helheten av syne. Hensikten med kartet er nettopp å bidra til at man også foretar en mer helhetlig vurdering av skolens sterke og svake sider: Trenger vi å jobbe mest med læringstrykk og mindre med organisatoriske betingelser, eller begge deler? Er det lavt trykk på refleksjon og fornyelse, eller er det gjennomføringsevnen som er for dårlig? Hvor mener vi potensialet for forbedring er størst hos oss dersom vi skal bli en mer lærende organisasjon?

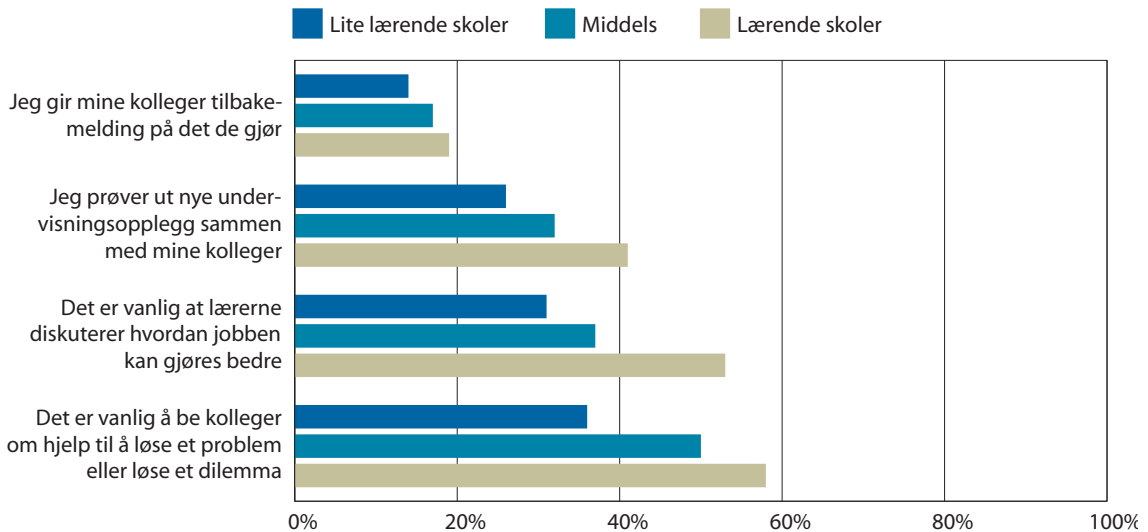
Kartet oppsummerer de viktigste dimensjonene ved lærende organisasjoner. I undersøkelsen har vi også spurt om en rekke andre forhold som hverdagslæring, kompetanseutvikling, ledelse og lærernes arbeidsforhold. Vi skal nå se nærmere på disse funnene.

Hverdagslæring

Lærende skoler skilles fra lite lærende skoler ut fra skåre på de to hovedaksene. Mange av spørsmålene som inngår i hovedkartet, omhandler kollegasamarbeid, forventninger om å bruke hverandres kompetanse og andre organisatoriske forhold som er viktige for å lære av hverandre i det daglige. I undersøkelsen har lærerne også svart på spørsmål om konkrete aktiviteter som gir en indikasjon på omfanget av hverdagslæring i organisasjonen. Svarene på disse spørsmålene henger naturlig nok tett sammen med begge aksene i kartet⁸. Siden hverdagslæring er et sentralt begrep, kan det allikevel være nyttig å se hvor utbredt disse aktivitetene er ved ulike typer skoler undersøkelsen. Respondentene er delt inn i tre grupper ut fra om de jobber på lærende skoler, middels eller lite lærende skoler (se kart 1).

Ikke overraskende finner vi at lærere på lærende skoler skårer høyere på alle spørsmålene om hverdagslæring. Det er mye vanligere at medarbeidere på lærende skoler samarbeider og ber hverandre om hjelp enn det er på lite lærende skoler. Dette kan ses på som nødvendige forutsetninger for hverdagslæring. Også når det gjelder småskrittsforbedringer, er det forskjell på lærende skoler og de andre skolene. Det er mer utbredt å diskutere hvordan jobben

⁸ Hverdagslæring henger sammen med begge aksene i hovedkartet. I prinsipalkomponentanalysen er hverdagslæring definert som en hovedfaktor, og er dermed med på å definere lærende skoler.



kan gjøres bedre og å prøve ut nye undervisningsopplegg med kollegene på lærende skoler. Selv om lærere på lærende skoler i litt større grad enn andre lærere oppgir at de gir hverandre tilbakemeldinger, må vi konkludere med at det også ved lærende skoler ser ut til å være en svak kultur for å gi hverandre tilbakemeldinger.

Disse forskjellene er ikke overraskende gitt at hverdagslæring også fanges opp i de faktorene som definerer de lærende skolene i hovedkartet. Vi skal nå ta for oss lærernes svar på spørsmål som omhandler helt andre forhold enn de som er omtalt til nå. Dette for å undersøke om de lærende skolene har en annen praksis enn de middels eller lite lærende skolene.

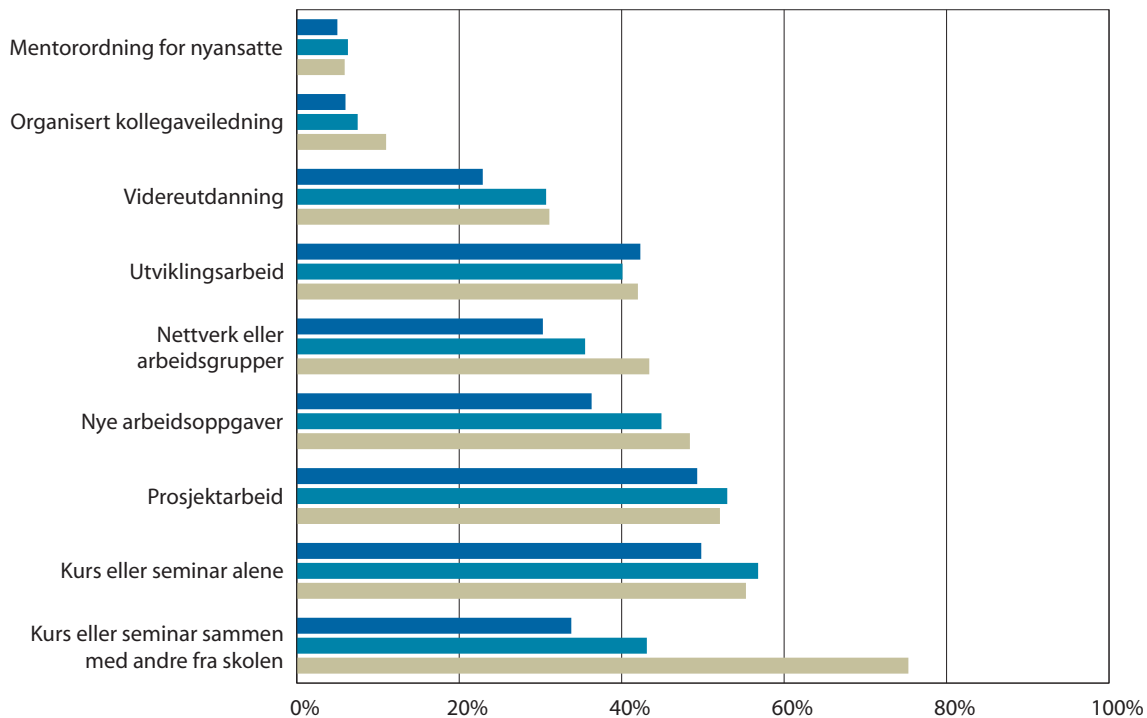
Kompetanseutvikling ved lærende skoler

Lærerne ble spurt om deltakelse i ulike aktiviteter det siste året og om de hadde fått kunnskap som kan anvendes i jobben som følge av denne aktiviteten. I grafen på neste side er respondentene delt inn ut ifra om de jobber i en lærende, middels eller lite lærende skole.

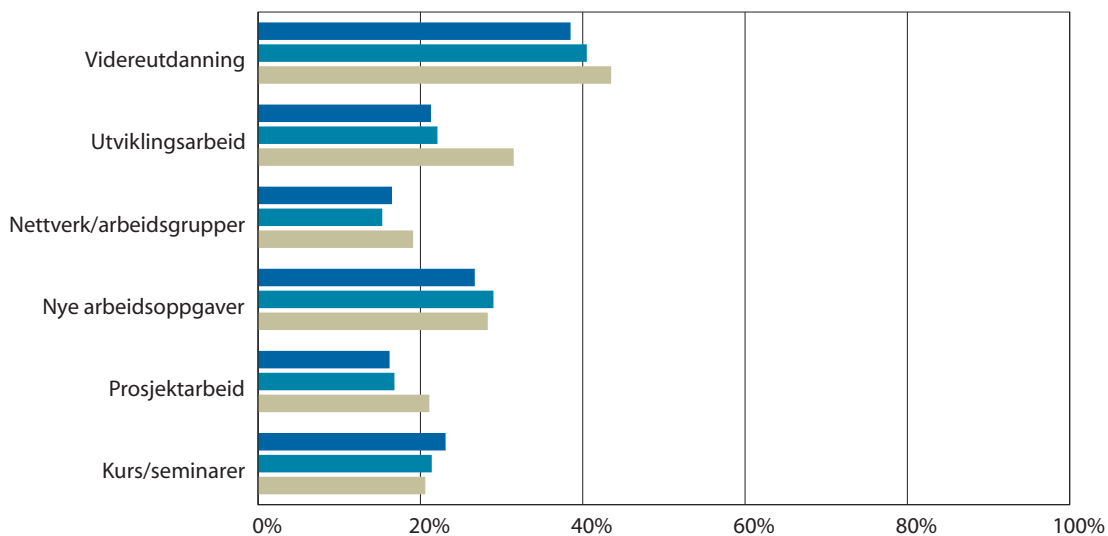
Kurs og seminarer er den mest brukte formen for kompetanseutvikling ved skolene i undersøkelsen, mens få deltar i mentorordninger og organisert kollegaveiledning. Tallene viser at prosjektarbeid og utviklingsarbeid også er utbredt. Her er det ingen store forskjeller mellom lærende og ikke lærende skoler. Det er for eksempel like mye utviklingsarbeid på lite lærende skoler. Medarbeiderne ved lærende skoler skiller seg ut ved at de i mye større grad enn andre

■ Lite lærende skoler ■ Middels ■ Lærende skoler

Deltakelse i ulike læringsaktiviteter det siste året
er helt enig i påstandene, % av lærerne



Aktiviteten har i stor grad gitt kunnskap som kan anvendes i det daglige arbeidet
% av lærerne som har deltatt i de ulike aktivitetene

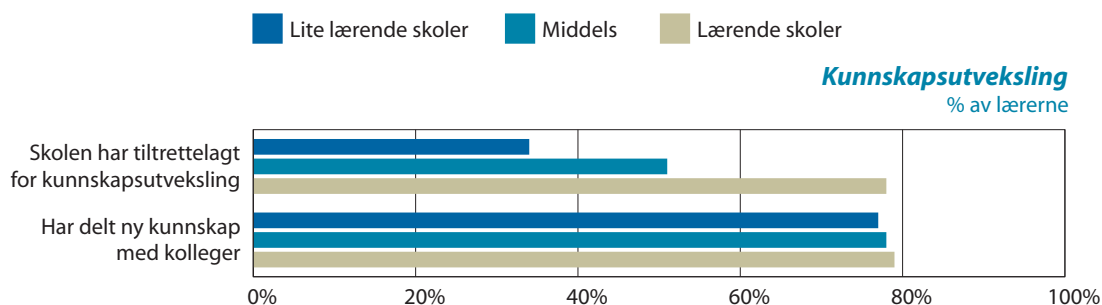


drar på kurs sammen. De har også i større grad fått nye arbeidsoppgaver og har deltatt i arbeidsgrupper eller nettverk. Vi finner også at ansatte ved lite lærende skoler deltar noe mindre i videreutdanning enn andre.

De lærerne som deltok i de ulike læringsaktivitetene, fikk spørsmål om dette ga kunnskap som kan anvendes i jobben.

Flest lærere i undersøkelsen oppgir at de har hatt utbytte av videreutdanning. Dette er ikke overraskende ettersom det er den aktiviteten som krever størst investeringer både når det gjelder tid og penger. Det er verdt å merke seg at kortvarige kurs og seminarer, som også har læring som hovedformål, ikke oppleves som mer relevant enn andre aktiviteter. For eksempel er det flere som sier de har fått kunnskap de kan bruke i jobben gjennom tildeling av nye arbeidsoppgaver enn ved deltakelse på kurs og seminarer. Det er gjennomgående små forskjeller mellom de ulike skolene. Et unntak er utbytte av utviklingsarbeid. I forrige graf fant vi at utviklingsarbeid er like utbredt på alle skoletypene, men det ser altså ut som medarbeiderne ved de lærende skolene får mer ut av slike satsinger.

I tillegg til at den enkelte får kunnskap som kan brukes i jobben, kan organisasjonen få mer ut av investeringer i opplæringsaktiviteter dersom kunnskapen blir spredd til flere. Lærerne ble spurt om de har delt kunnskap i etterkant av opplæringsaktivitetene, og om organisasjonen de jobber i, har tilrettelagt for dette.



De aller fleste lærere ved de undersøkte skolene har delt kunnskap med sine kolleger i etterkant av deltakelse i læringsaktiviteter. Å dele ny kunnskap er noe alle gjøre. Spørsmålet er hvordan og hvor mange vi deler kunnskapen med, og om virksomheten gjør noe for å forsterke den naturlige kunnskapsdelingen som allikevel skjer i etterkant av deltakelse i læringsaktiviteter. Vi finner at lærende skoler i mye større grad har tilrettelagt for kunnskapsutveksling.

Lærende skoler skiller seg ut ved at lærerne i større grad deltar på kurs sammen, og ved at de i større grad har tilrettelagt for kunnskapsutveksling i etterkant av slike aktiviteter. Vi vet også at lærende skoler er kjennetegnet av

mer hverdagslæring. Men det er altså ikke slik at mer hverdagslæring går på bekostning av deltakelse i kurs eller videreutdanning. Det kan også se ut til at lærende skoler får mer ut av utviklingsarbeid enn lite lærende skoler.

Ledelse ved lærende skoler

Vi skal nå se om medarbeiderne ved lærende skoler oppfatter ledelsen annerledes enn lærere ved andre skoler.

Ut fra materialet i undersøkelsen er det identifisert flere faktorer som fanger opp ulike aspekter ved ledelse.

1. *Belønnende ledelse:* Ledelsen belønner medarbeiderne når de har gjort en god jobb, og bruker mange ulike former for belønning som ros, frikjøp av tid, lønn og så videre.
2. *Ledelse som har legitimitet:* Ledelsen driver utvikling som er praksisnær og realistisk der de initiativene som tas, oppfattes å være velbegrunnede. Eksempel på spørsmål i denne faktoren er: "Når lederne har vært på kurs, kommer de ofte tilbake med ideer som ikke fungerer i praksis", og "Jeg føler ofte at vi gjennomfører endringer bare fordi det er viktig å endre seg".
3. *Inkluderende ledelse.* Lederne involverer lærerne i utviklingsprosesser, medarbeidernes innspill blir tatt på alvor, og det er et generelt godt forhold mellom lærerne og ledelsen. Eksempel på spørsmål er: "Ledelsen ved skolen er god til å holde alle oppdatert om utviklingsarbeid og endringer ved skolen", og "Ledelsen er opptatt av at lærerne utvikler seg faglig".
4. *Ledelse som prioriterer og kan bruke makt.* Ledelsen vegrer seg ikke for å ta beslutninger på vegne av organisasjonen og sørger for at kompetanseutvikling er forankret i organisasjonens behov, og ikke bare ut ifra den enkelte lærers ønsker. Eksempel på spørsmål: "Ledelsen ved skolen er god til å gjennomføre vedtatte endringer", og "Ledelsen ved skolen er god til å skjære gjennom og ta upopulære avgjørelser når det er nødvendig".

I kart 2 undersøker vi hvordan ledelsesfaktorene henger sammen med operasjonaliseringen av lærende skoler.

Kartet viser at lærere som opplever høyt læringstrykk og gode organisatoriske betingelser, vurderer alle aspekter ved ledelse som mer positive enn andre lærere. Lite lærende skoler kjennetegnes ved at de skårer negativt på ledelsesvariablene. Aller sterkest er opplevelsen av manglende legitimitet i ledelsen, men også at ledelsen ikke makter å prioritere eller gjennomføre ting de tar initiativ til.

Inkluderende og legitim ledelse er sterkere ved skoler som har gode organisatoriske forutsetninger. Dette er ikke overraskende gitt at organisatoriske betingelser handler om å involvere medarbeiderne i fellesskapet og i skolens



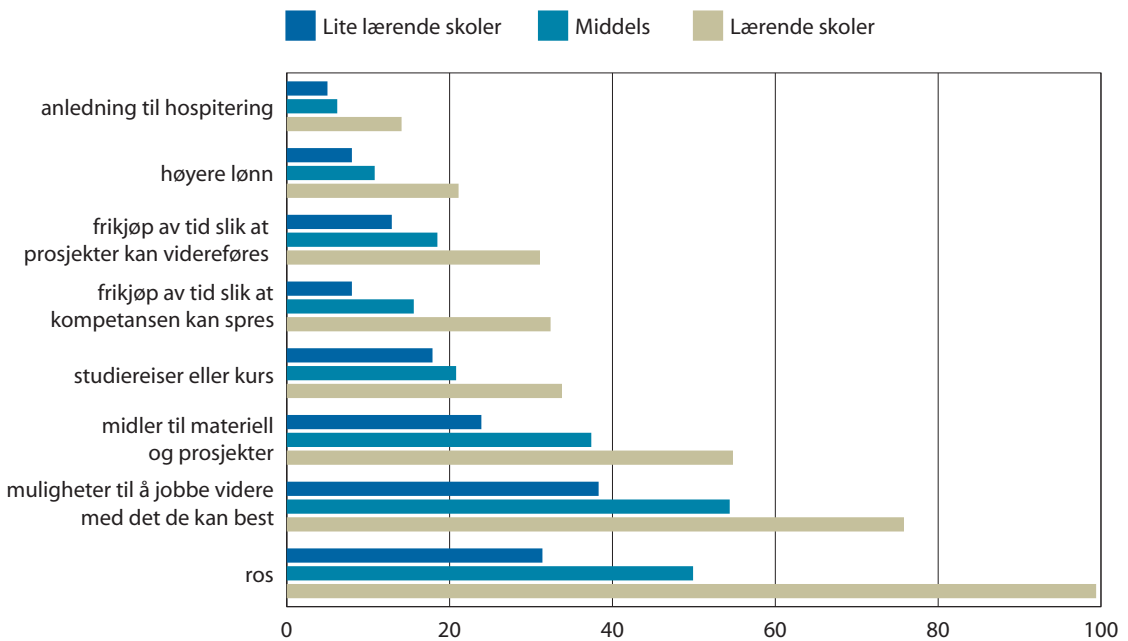
Kart 2: Sammenhengen mellom organisatoriske forutsetninger, læringstrykk og ulike aspekter ved ledelse

utvikling. Ledelse som kan prioritere, er mer utbredt på skoler med høyt læringsstrykk.

Lærende skoler er spesielt kjennetegnet av at ledelsen belønner sine medarbeidere; denne faktoren henger like mye sammen med begge aksene. Grafen på neste side viser hvordan lærerne på de ulike typene skoler skårer på spørsmålene om belønnende ledelse.

Vi finner at det er vanligere for ledelsen ved de lærende skolene å bruke alle formene for belønning. Nær sagt alle lærerne ved lærende skoler oppgir at det er vanlig å få ros når man har gjort en god jobb, mens det kan se ut til at ledelsen ved mindre lærende skoler er mer gjerrig med rosen. Tallene kan videre tyde på at ledelsen ved lærende skoler er mer oppfinnsom når det gjelder å belønne dyktighet.

Belønning av godt utført arbeid
 Det er svært eller ganske vanlig at ledelsen gir:
 % av lærerne



Kart 3: Sammenhengen mellom organisatoriske forutsetninger, læringstrykk, grunner til å slutte og stress

Er lærende skoler bedre arbeidsplasser for lærerne?

Medarbeidere som oppfatter seg som en viktig og anerkjent bidragsyter i et velfungerende fellesskap, er viktig for å få organisasjonen til å fungere. Dette er et av kriteriene for å bli kategorisert som en lærende organisasjon slik det operasjonalisert. Som i andre sektorer er det også viktig for skoler å fremstå som gode arbeidsplasser slik at de kan tiltrekke seg og beholde gode medarbeidere. Vi skal nå se nærmere på andre forhold knyttet til arbeidsforholdene til lærerne for å se om lærende skoler skiller seg fra de andre skolene.

Undersøkelsen kartlegger stress, samt om lærerne har vurdert å slutte i jobben, og i tilfelle hvorfor. Det er ikke nødvendigvis et problem at folk ønsker å slutte i jobben. Vi må derfor se nærmere på årsakene til at folk eventuelt ønsker å slutte.

Rundt 40 prosent av lærerne i undersøkelsen oppgir at de har vurdert å slutte i jobben. De viktigste grunnene til at lærerne har vurdert å slutte i jobben, er ønske om nye utfordringer, lyst til å prøve et annet yrke eller at arbeidet er for krevende. Deretter kommer mangel på karriereveier, bedre lønn andre steder og førtidspensjonering. Få lærere oppgir at dårlig arbeidsmiljø, ønske om mer status eller ønske om å jobbe på en annen skole er grunner til å slutte. Kartet til venstre viser sammenhengen mellom grunner til å slutte og skåre på de to aksene.

Kart 3 viser at lærere som har vurdert å slutte, arbeider på skoler med dårlige organisatoriske betingelser og lavt læringstrykk. Vi finner at lærere som ønsker å slutte for å få nye utfordringer, i større grad enn andre opplever et lavt læringstrykk, det vil si lave forventninger i kollegiet til at man bruker hverandres kompetanse og kontinuerlig forbedrer undervisningen. Som nevnt er det ikke negativt at folk ønsker nye utfordringer, men når dette henger sammen med at lærerne ikke (lenger) blir utfordret av sine kolleger i det daglige, er det grunn til å være oppmerksom på problematikken. Noen få lærere oppgir at de ønsker å jobbe på en annen skole. Disse opplever også lavt læringstrykk.

Lærere som har vurdert å slutte på grunn av et for krevende arbeid eller for å førtidspensjonere seg, opplever i større grad enn andre en kombinasjon av dårlige organisatoriske forutsetninger og høyt læringstrykk. Høye forventninger til at hele kollegiet skal tilby best mulig undervisning, kombinert med dårlige muligheter til å samarbeide og påvirke måten man gjør ting på, kan føre til frustrasjon og høyt press på den enkelte. Vi har tidligere vært inne på at læreryrket er krevende. Det kan se ut til at det er god grunn til å utvikle en velfungerende organisasjon der medarbeiderne kan støtte seg på et fellesskap både når det gjelder utvikling av fagene og ulike problemer og dilemmaer i hverdagen.

Undersøkelsen har også kartlagt forhold knyttet til stress og arbeidsbelastning. Eksempel på spørsmål i denne faktoren er: "Det virker som om jeg aldri har tid til å gjøre jobben min", og "Jeg bekymrer meg mye for arbeidet når jeg har fri".

Kartet viser at de som opplever stress, også opplever dårlige organisatoriske forutsetninger, samt at de opplever mer læringstrykk enn de som ikke stresser. Dette er den samme kombinasjonen som kjennetegner de som vurderer å slutte på grunn av for krevende arbeid. Gode organisatoriske betingelser ser ut til å være av stor betydning. Ikke overraskende opplever de lærerne som ikke stresser, at organisasjonen fungerer greit, samtidig som forventningene i kollegiet er lave.

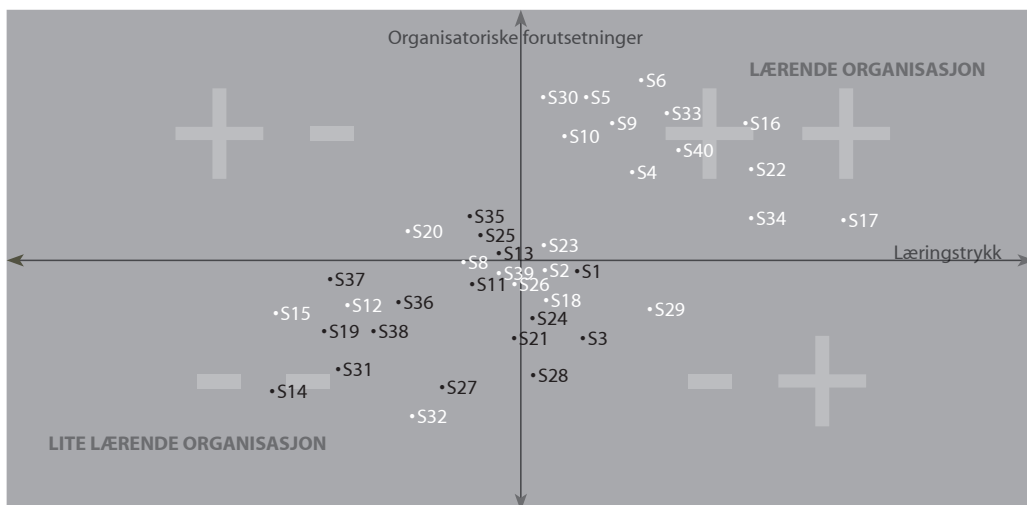
Det er verdt å merke seg at det å jobbe i en lærende organisasjon ikke ser ut til å være forbundet med mer press. Lærere i lærende skoler har ikke høyere skåre på spørsmålene om stress og arbeidsbelastning.

Har elevene ved lærende skoler et godt miljø?

Skolens hovedoppgave er elevenes læring, men det er også et mål i seg selv at skolen skal være et godt sted å være for elevene. Vi benytter data fra Elevinspektørene for å se om elevene vurderer miljøet på sin skole som bra eller dårlig. Elevinspektørene er en nettbasert spørreundersøkelse der elever kan si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives på skolen. Det er obligatorisk for alle videregående skoler å gjennomføre elevenevaluering på grunnkurset.

Resultatindikatoren for *miljø* inkluderer vurderingsområdene mobbing, diskriminering, trivsel og uro. Elevenes vurderinger av disse forholdene legges sammen til et felles mål for miljøet ved skolen.

Kart 4 viser skolenes plassering på de to aksene. Skolene er delt inn i to grupper etter om elevene oppgir å ha et miljø over middels (blå) eller under middels (rød).



Kart 4: Sammenhengen mellom organisatoriske forutsetninger, læringstrykk og elevenes vurdering av miljøet ved skolen

Alle de lærende skolene i undersøkelsen har elever som trives bedre og mobbes mindre enn gjennomsnittseleven på grunnkurs i Norge. Tre av de lite lærende skolene har også positiv skåre på spørsmål om miljø. Det er ingen entydig sammenheng, men analysen viser at det dreier seg om en signifikant sammenheng⁹.

Analysen fra Læringslaben viser at gode organisatoriske forutsetninger er viktigst for elevenes miljø. Det er særlig faktoren integrasjon som henger sammen med godt miljø. På skoler der elevene har et godt miljø oppgir lærerne at de:

- føler at de kan bidra inn i organisasjonene
- kan ta initiativ og har innflytelse på beslutningene
- opplever at det *ikke* er en kultur der folk gjør som de vil

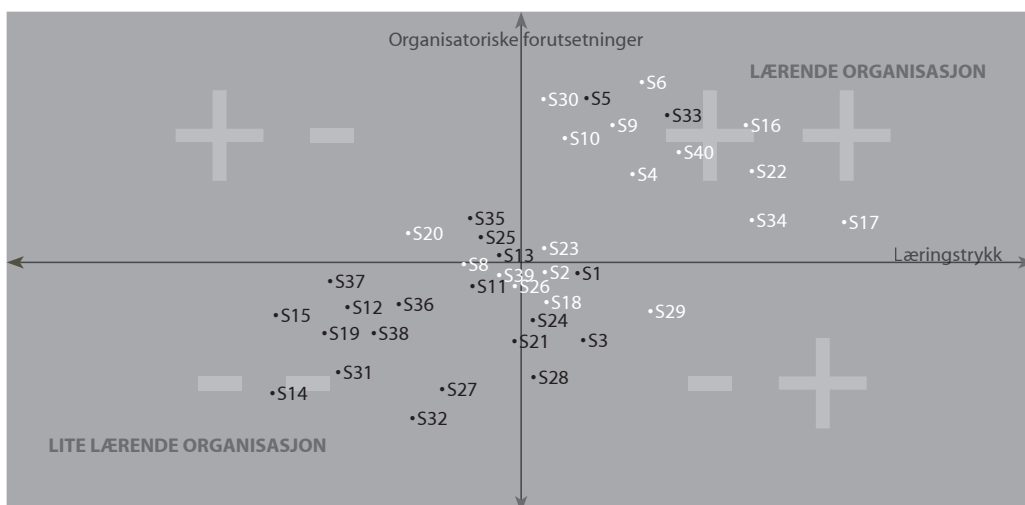
⁹ Korrelasjonene mot hovedfaktorene varierer fra 0,24 til 0,52 (Pearson's R)

Har elever ved lærende skoler god kvalitet på læreprosessene?

En av skolens viktigste oppgaver er å skape et godt grunnlag for livslang læring. Det innebærer at alle elever behersker ulike strategier for læring og kunnskapsinnhenting, og at skolen bidrar til en positiv holdning til læring hos elevene.

Vi benytter igjen data fra Elevinspektørene. Resultatindikatoren for kvaliteten på læreprosessene inkluderer vurderingsområdene motivasjon, elevmedvirkning, samarbeid mellom lærere og elever, og bruk og vurdering av ulike arbeidsformer. Dette samlede målet indikerer hvorvidt elevene opplever at læringsprosessene ved skolen er motiverende og preget av god kvalitet.

Kart 5 viser skolenes plassering på de to aksene. Skolene er delt inn i to grupper avhengig av om elevene oppgir over middels kvalitet på læreprosessene (blå) eller under middels (rød).



Kart 5: Sammenhengen mellom organisatoriske forutsetninger, læringstrykk og gode læreprosesser for elevene

Ved de fleste lærende skolene i undersøkelsen oppgir elevene på grunnkurset at de er motiverte, og at det er god kvalitet på læreprosessene. Ingen av de lite lærende skolene i undersøkelsen skårer over landsgjennomsnittet på indikatoren for gode læreprosesser. Analysen viser at det dreier seg om et sterkt funn.¹⁰ Analysen fra Læringslaben viser at høyt læringstrykk er viktigst for elevenes læringsprosesser. Trykk på refleksjon og fornyelse er den sterkeste

¹⁰ Korrelasjoner mot hovedfaktorene varierer mellom 0,36 til 0,70 (Pearson's R).

faktoren. Elevene opplever gode læreprosesser ved skoler der lærerne oppgir at det er høye forventninger i kollegiet til at alle:

- beskriver og analyserer sin egen praksis
- gir kollegene tilbakemeldinger
- benytter seg av nye teorier for å gjøre jobben bedre
- prøver ut nye arbeidsformer

Har elever ved lærende skoler god faglig progresjon?

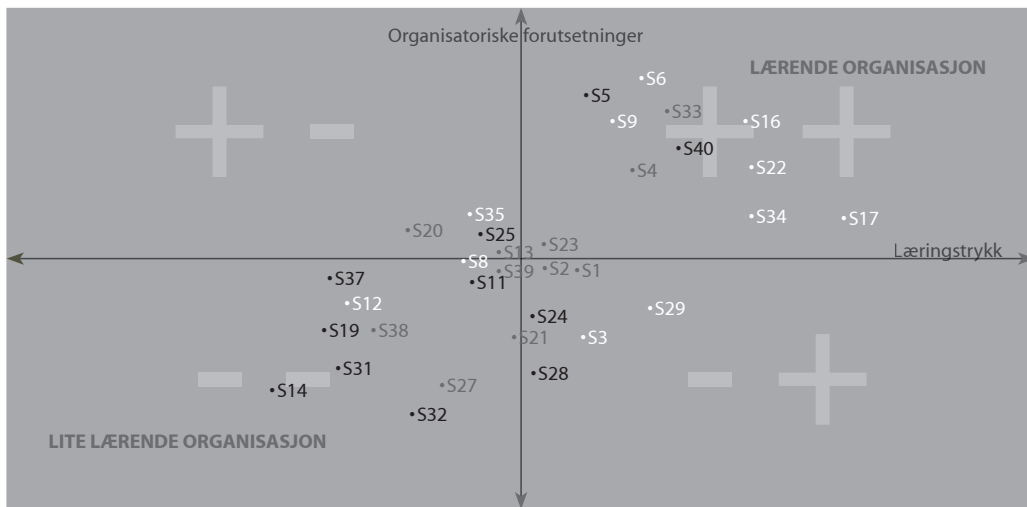
Faglig innsikt og utvikling er den viktigste oppgaven i videregående skole. Vi benytter data for *karakterutvikling* som en indikasjon på om skolene bidrar til at elevene utvikler seg faglig.

At elevene får bedre karakterer fra ett år til et annet, gir ikke et fullstendig bilde av den faglige utviklingen til en elev. Skolen tilfører elevene mange ulike ferdigheter, og mange av dem er vanskelige å måle. Utgangspunktet er at karakterer gir et uttrykk for elevenes ferdighetsnivå i et fag, og at bedre karakterer er et uttrykk for at skolen har klart å bidra med mer kunnskap. Vi benytter ikke data for karakternivå, ettersom karakternivået til en elev eller en gruppe elever henger sammen med elevenes sosiale bakgrunn.

Resultatindikatoren for *faglig utvikling* er basert på statistikk (individ-data) fra elevenes utgangskarakterer fra grunnskolen (2003) og karakterer for de samme elevene etter fullført grunnkurs (2004). Statistikken omfatter karakterene i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. Elevenes karakterer etter fullført grunnkurs er sammenliknet med utgangskarakterene fra grunnskolen for elevene på skolene i undersøkelsen. For elever som har hatt eksamen, benyttes gjennomsnittet av standpunkt- og eksamenskarakterer. Disse karakterutviklingsdataene brukes som indikator for elevenes faglige progresjon det første året på videregående skole¹¹.

Skolene er delt inn i tre grupper med henholdsvis reduksjon, stabilitet eller forbedring av elevenes karakterer.

¹¹ Denne metoden for beregning av karakterutvikling er utviklet ved Rogaland Fylkeskommune.



Kart 6: Sammenhengen mellom organisatoriske betingelser, læringstrykk og karakterutvikling

Kart 6 viser skolenes plassering på de to aksene. De skolene der elevene i gjennomsnitt har positiv karakterutvikling er blå (for eksempel S16), skolene som har stabile karakterer er sorte (for eksempel S23), skolene som har negativ utvikling er røde (for eksempel S14). For åtte skoler i utvalget var det ikke mulig å beregne elevenes karakterutvikling, hvorav to lærende skoler, to lite lærende skoler og fire middels skoler.

En overvekt av de lærende skolene har positiv karakterutvikling, mens det i kvadranten for lite lærende organisasjoner er en overvekt av skoler med negativ utvikling.

To av de lærende skolene og en av de lite lærende skolene har henholdsvis negativ og positiv karakterutvikling. Det er med andre ord ingen entydig sammenheng, men analysen viser at det dreier seg om et sterkt funn¹².

Analysen fra Læringslaben viser at høyt læringstrykk er viktigst for læringen. Trykk på planlegging og vurdering er sterkest. Skoler der elevene har positiv karakterutvikling det første året, har lærere som oppgir at det er høye forventninger i kollegiet til at alle:

- benytter resultater knyttet til elevenes læringsutbytte i planleggingen av undervisningen
- planlegger undervisningen i samarbeid med andre
- gjennomfører undervisningen i samarbeid med andre
- vurderer undervisningen i samarbeid med andre

¹² Korrelasjonene mot hovedfaktorene varierer fra 0,42 til 0,55 (Pearson's R).



Kart 7: Sammenheng mellom organisatoriske betingelser, læringstrykk, karakterutvikling, miljø og vurdering av læreprosesser

Hvorfor er lærende skoler bedre for elevene?

Hovedfunnene i undersøkelsen er oppsummert på kart 7.

Undersøkelsen viser samvariasjon mellom god organisering, høyt ambisjonsnivå og samspill i lærerkollegiet på den ene siden, og elevenes læring og læringsmiljø på den andre. Kartet viser at høyt læringstrykk blant kolleger og ledere ved skolen er viktigst for elevenes læring, mens gode organisatoriske betingelser er mest avgjørende for hvordan elevene opplever miljøet ved skolen.

Ut ifra denne undersøkelsen kan det se ut til at skoler der lærerne har høye forventninger til hverandre, har større sjanser for å tilføre elevene mye læring enn andre skoler. Skoler med svak organisering og liten fellesskapsfølelse i lærernes miljø ser ut til å ha problemer med å tilby elevene et godt læringsmiljø. Vi vet imidlertid lite om hvordan dette henger sammen, og hvordan forbedringer av en eller flere egenskaper ved organisasjonen eventuelt vil påvirke læringsmiljøet og elevenes faglige utvikling.

- Er det slik at høye forventninger til at man tar et felles ansvar for å gjøre undervisningen best mulig, fører til at lærerne lærer av hverandre og dermed blir bedre lærere?
- Kan tettere og mer uformelt samarbeid gjøre det lettere for lærerne å fordele oppgaver seg imellom slik at den enkelte lærer kan gjøre mindre av de tingene hun er dårlig til, og mer av de oppgavene hun behersker godt?
- Er det slik at en positiv kultur og "tone" i det voksne miljøet ved skolen smitter over på elevenes omgang med hverandre?

- Er det lettere å få til bedre samhandling mellom elev og lærer hvis virksomheten har en kultur og en organisering som fremmer samhandling også blant lærerne?
- Er det slik at høye ambisjoner i lærerkollegiet smitter over på lærernes forventninger til elevene, og på elevenes forventninger til seg selv?

Undersøkelsen tyder på elevene ved lærende skoler lærer mer og har et bedre miljø. Å bli en lærende organisasjon krever systematisk arbeid over tid. Men det ser altså ut til at skolene (og elevene!) får noe igjen for innsatsen. Denne undersøkelsen sier imidlertid ingenting om *hvordan* man konkret skal gå frem for å utvikle virksomhetsnivået. Derfor har vi snakket med mennesker på en rekke skoler om hvordan utviklingsarbeidet i deres organisasjon skjer i praksis.

Del 3
Fortellinger

Mønsterbrytere: Hva kan vi lære av utviklingsorienterte skoler?

Det finnes mange skoler i Norge som har lyktes i sitt utviklingsarbeid. Dette kaller vi mønsterbrytere, ikke fordi de nødvendigvis har gjort "alt riktig", men fordi de har maktet å bryte med et fastlåst mønster. Disse skolene har ofte erfaringer og kunnskap som andre kan dra nytte av. Som vi skal se representerer de også positive stemmer som kan inspirere andre til å utvikle seg videre. Å studere slike "positive avvikere" (Dutton 2003) gir tilgang til nyttig, praksisnær kunnskap, men det kan også være en viktig kilde til inspirasjon og motivasjon. Ikke minst det siste er viktig for å få til utvikling. Vi skal nå gi noen smakebiter fra møter med mønsterbrytere i norsk skole.

Denne delen av snarveien bygger på kvalitative data, først og fremst samtaler med rektorer og lærere ved norske skoler. Utvalget av skoler er basert på råd fra forskere som har gjennomført både spørreundersøkelser, intervjuer, observasjon på mange norske skoler. Dette er med andre ord ikke de samme skolene som deltok i Læringslabens undersøkelse. Hovedkriteriet vi har brukt for å velge ut skoler, er forskernes vurdering av organisasjonenes evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter og løse daglige oppgaver. Skolenes skåre på læringsmiljø på www.skoleporten.no er også lagt til grunn for utvalget.

I tillegg til våre egne samtaler med rektor og lærere bygger denne delen på kvalitativ forskning, blant annet en studie av demonstrasjonsskolene (Riksaasen 2004), en studie av skoler som har deltatt på de sentrale forsøkene med arbeidstidsordningene (Bungum mfl. 2003), samt rapporter og bøker fra enkeltskoler (Dahl og Gullikstad 2003, Dons mfl. 2003). Etter å ha holdt innlegg om arbeidet med lærende skoler på seminarer og konferanser i sektoren har departementet også fått innspill fra flere (demonstrasjons)skoler og utviklingsorienterte skoleeiere.

Skolene vi har snakket med, ser ut til å ha lyktes godt med sitt utviklingsarbeid. Ofte er det en kombinasjon av praktiske endringer i hverdagen og mer overordnede strategiske grep som må til. Dette kan vi med en samlebetegnelse kalle innovasjon. Slik vi bruker begrepet her, dreier ikke innovasjon seg om å gjennomføre en enkeltstående omstillingsprosess, for eksempel å innføre en bestemt undervisningsmetode eller å tegne opp organisasjonskartet på nytt. Innovasjon handler mer om å hele tiden lete etter smartere måter å jobbe (sammen) på i hverdagen og om å bryte med innarbeidede vaner og rutiner når de ikke lenger fungerer. I våre møter med mønsterbryterne har vi fokusert på selve innovasjonsprosessen mer enn på innholdet i hvert enkelt prosjekt. Hvordan går skoler frem for å få til de endringene de har satt seg fore? Hvordan skjer innovasjon i praksis, og hva kan andre skoler lære av dette?

Mønsterbrytere ser muligheter der andre ser hindringer

Det mest iøynefallende i møter med mønsterbryterskolene er at de ser muligheter, ikke begrensninger. Rektorer og lærere på disse skolene har også sine bekymringer, og sier ifra når de mener skolemyndighetene handler uklokt. Likevel er det deres entusiasme og positive innstilling som dominerer. På område etter område gir mønsterbryterne positive historier fra skolehverdagen.

På spørsmål om tilgangen på dyktige medarbeidere uttalte en rektor følgende:

Jeg synes jeg har utrolig mange dyktige lærere. Noen har jeg arvet. Noen har jeg ansatt selv. Alle er ikke like gode til alt, bevares. Slik er det i alle yrker. De fleste har en eller flere ting de må jobbe med. Og jeg er ikke alltid like imponert over hva de har med seg fra studiene. Bare så det er sagt. Noen trenger masse hjelp og praktisk veiledning i begynnelsen. Og det prøver vi å gi dem. Men jeg tror på å la dem bruke spesialitetene sine. Jeg strekker meg langt for at de skal få jobbe mye med det de brenner for. Det er stor forskjell på en engasjert og en uengasjert lærer! Selvfølgelig må puslespillet av oppgaver, lærere og elever gå opp. Men dette er overkommelig. Enklere også, nå som ansvaret for detaljplanleggingen og ressursbruken på trinnet er lagt ut til teamene.

Mange uttrykker bekymring for elevenes motivasjon og disiplin, spesielt i ungdomsskolen og videregående skole. Når enkelte elever kommer inn i skolen med et dårlig utgangspunkt i forhold til hvordan de skal oppføre seg, blir det viktig å etablere en standard for hvordan man vil ha det. Ikke fordi de ikke er opptatt av faglig utvikling, men fordi de må bruke en del energi på å skape et godt læringsmiljø. Det er to ting som trekkes frem. For det første må det være konkret. Mange er derfor opptatt av at det skal se ordentlig ut. At man plukker opp søppel, og slår ned på hærverk og usosial atferd. Samtidig peker mange på betydningen av felles spilleregler. Elevene må oppleve at lærerne slår ned på de samme hendelsene i korridorene, og at konflikter håndteres relativt likt i de ulike klasserommene. Skal man lykkes med å skape et godt læringsmiljø, kan ikke hver lærer kjøre sin egen linje.

Hva så med faglig utvikling for elevene? En rektor ved en videregående skole sa følgende:

Hos oss er det stor spredning i elevmassen. Noen er veldig skolemotiverte. Andre er det aldeles ikke. Noen har svake resultater med seg inn og lite oppfølging hjemmefra. Som lærer og leder må du erkjenne at den energien de har å legge inn i faglig arbeid, varierer. Men de trenger likevel å bli sett som mennesker. Hvis jeg ser "en tapt sak", er det lett for ham å leve ned til det. Hvis jeg ser ham som et menneske det er grunn til å ha forventninger til, tar han kanskje tak i livet sitt. Finner ut hva han vil med skolen. Eller kommer ut i lære. Det er meningsfylt når du får det til. Noen ganger kommer faglighet litt i bakgrunnen. Det betyr ikke at det ikke er viktig. Slett ikke. Det er bare ikke alltid det riktige startpunktet.

Enkelte skoler har en bygningsmasse som tilsynelatende ikke gjør det mulig verken å forbedre undervisningen eller måten lærerne jobber sammen på. En del av demonstrasjonsskolene har skapt helt nye skolebygg, noe som også har bidratt til at de har fått utmerkelsen. Men det er også eksempler på demonstrasjonsskoler som holder til i gamle og trange skolebygg, uten at dette ser ut til å ha vært et hinder for etablering av ny praksis ved skolen. For å kunne bruke mer varierte arbeidsformer i undervisningen har enkelte skoler delt opp klasserom med skillevegger. En skole valgte å kaste ut de gamle sofagruppene i lærerværelset fordi flertallet mente de hadde mer behov for arbeidsplasser der lærerne kunne forberede felles elevprosjekter og utforme nye undervisningsopplegg sammen. Andre har tatt i bruk gamle korridorer for å lage individuelle arbeidsplasser for elevene. I rapporten om demonstrasjonsskolene finner vi også eksempel på det motsatte, nemlig skoler der man driver tradisjonell kateterundervisning i nye arbeidsrom med ulik utforming og funksjonalitet. En gammeldags bygningsmasse kan naturligvis stå mer eller mindre i veien for ny undervisningspraksis, men det er alltid *menneskene* som skaper nye samhandlingsmønstre. En lærer trekker frem mangel på avhengighet mellom medarbeiderne i skolen som en viktig årsak til manglende samarbeid og lite kunnskapsdeling lærerne imellom:

Det er klart det hadde vært praktisk med flere prosjektrum. Vi trenger det, altså. Men hvis du ønsker å forbedre undervisningen og ser at du har noe å lære av kollegaen din, så klarer du det. Det kan du gjøre på et bøttekott om så er. Men du må ville det. Du må se behovet.

Også mønsterbryterne opplever at hverdagens små bekymringer kan ta bort motivasjonen, og at det er lett å drepe gode ideer i unnfangelsen. På flere skoler har lærerne blitt utfordret til å tenke fritt om fremtidens skole *uten* å tenke på ressursmessige begrensninger. De har stilt spørsmål som: Hvilke av de løsningene vi så under skolebesøket, kan vi realisere hos oss i dag? Hva passer, og hvor må vi bruke våre egne ideer? Hvordan ville vi drevet denne skolen hvis det ikke var noen hindringer? Flere av rektorene sier det er nødvendig å presisere at det er en arbeidsdeling i utviklingsarbeidet: Lærerne bør primært konsentrere seg om å lage det de mener vil være den beste skolen, så kan rektor gjøre sitt beste med pengene etterpå. Nå er også noen av rektorene for demonstrasjonsskolene svært dyktige til å skaffe midler til utvikling. Men det gjelder slett ikke alle. Riksaasen konkluderer med at det ikke er mulig å påvise en direkte sammenheng mellom god økonomi og skoleutvikling i hennes studie (s. 89). Det kan se ut som mønsterbryterne gjennom hardt arbeid og en positiv innstilling har klart å skape seg et større handlingsrom enn mange andre skoler med tilsvarende rammebetingelser.

Virksomhetsutvikling må være forankret i elevenes læring

Det andre punktet som trer frem i samtalene med mønsterbryterne, er at forbedringsprosjekter, visjoner og organisasjonsutvikling ikke er noe som lever sitt eget liv ”på siden av” undervisningen. Når man presenterer skolens pedagogiske filosofi, kan det lett bli abstrakt og uforpliktende, men i mønsterbryterskolene er det kort vei fra fine ord til konkrete konsekvenser:

Det å være ”en skole som ser” er veldig konkret egentlig. Å se mulighet for å gjøre positive endringer, for eksempel - vel, det betyr at når to lærere på en annen videregående skole har laget et opplegg for systematisk elevutvikling som ser ut til å fungere, så kan vi jo bare sette i gang å bruke det. Se om det fungerer for oss også. Da trenger vi ikke å diskutere saken på to møter til. Eller det å se hverandre som mennesker. Det fordrer lærere som både er dyktige faglig og metodisk, men som også er dyktige med mennesker. Når vi ansetter, ser vi på erfaring og egnethet. På hvordan hun utfyller teamet. Vi ser bort fra formell ansiennitet.

Et annet kjennetegn er at mønsterbryterne snakker om elevene når de snakker om organisering, ledelse og samarbeid ved skolen. Ta for eksempel bruk av teamorganisering. På papiret er dette en strukturell endring som formelt sett flytter noe av ansvaret for en gruppe elever fra rektor og inspektør, til et team bestående av flere lærere. Teamet har typisk ansvar både for gjennomføring av oppgaver og fordeling av ressurser for å tilby ”sine” elever god opplæring. Men gjennom samtalene kommer det klart frem at teamorganiseringen er mer enn en endring av organisasjonskartet. Det er en ny måte å legge til rette for undervisningen på som gjør at lærernes fellestid knyttes mye tettere til samhandlingen med elevene. Der man tidligere diskuterte generelle utfordringer på skolen og hadde felles planleggingsdager basert på en helårs timeplan, bruker man nå mer tid i fellesskap på å diskutere og løse konkrete utfordringer i et konkret fag, i et felles prosjekt, i en bestemt periode eller for en enkelt elev. Ofte trekkes elevene aktivt med i utviklingen, for eksempel i utforming av nye timeplaner eller som deltakere i teamene. De skolene som er mye ute for å presentere og lære, lar ofte elever være med på skolebesøk eller delta i arbeidet med å presentere skolen.

Mange mønsterbrytere har gjort slike organisatoriske grep:

- De endrer på ansvars- og oppgavedelingen mellom lærere og ledere gjennom bruk av teamarbeid, ansvarsgrupper og så videre. Dette skjer ofte samtidig med avvik fra tradisjonelle arbeidstidsordninger, innføring av kjernetid eller liknende for lærerne.
- De organiserer elevenes og lærernes arbeidsdag annerledes gjennom bruk av nye timeplaner og fleksitid.
- De innfører ny inndeling av skoleåret, løpende planlegging av hver periode, ofte delegert.

Dette gjør de for å få til tilpasset opplæring og for å frigjøre tid og ressurser for å utvikle ny praksis. Mange peker også på behovet for å få mest mulig ut av begrensede økonomiske ressurser og for å forvalte de menneskelige ressursene på skolen bedre. En rektor sa følgende:

Jeg kan ikke se hvordan vi skulle klart å gjøre jobben vår uten å dele inn skoleåret på nytt. Hvis du skal klare å kombinere ettfaglig tavleundervisning med andre mer tverrfaglige undervisningsformer, må du tegne kartet på nytt. Du må se helheten. Ikke hvert fag, hver enkelt time i like timeplaner hele året gjennom. Da ser du ikke skogen for bare barnåler.

Det er også viktig å presisere at ikke alle liker å snakke om store organisatoriske grep. Mange fremhever at de ikke har kommet dit de er gjennom ett enkeltstående løft, men ved å forbedre seg litt hver eneste dag. I den grad man har brutt med noe, så er det først og fremst et brudd med en praksis der den dyktige læreren kun tar ansvar for "sine" elever i "sine" fag. Det innebærer også at en lærer, når det buttrer imot, ikke lenger står alene, men kan trekke på andre i kollegiet for å løse opp en fastlåst situasjon med en elevgruppe. Flere advarer mot omorganisering for omorganiseringens skyld. Man bør fokusere mer på hva som skal oppnås, spesielt på store skoler. Hvem er det som får det bedre som følge av denne endringen? Er det mellomlederne, IT-entusiastene i lærerkollegiet eller elevene? Skal man gjøre strukturelle eller organisatoriske endringer, bør de påvirke elevenes og lærernes hverdagspraksis direkte. Og det er også slik man bør vurdere prosjektets suksess eller fiasko. Det må starte og slutte med elevene, er det en som sier: *Hvis ikke elevene får det bedre, hvorfor skal vi gjøre det?*

Hvordan komme i gang?

På flere ungdomsskoler og videregående skoler er erkjente problemer eller svake resultater på ens egen skole utgangspunktet for forbedringsarbeidet. På en ungdomsskole i Trondheim hadde behovet for å finne nye innfallsvinkler til en skole som fungerte bedre for dagens unge, presset seg på de siste årene. De opplevde stadig større sprik mellom de beste og de svakeste i elevgruppen. Det lærerne hadde hatt suksess med tidligere, syntes ikke lenger å virke. En gruppe lærere kom frem til den samme erkjennelsen omtrent samtidig. En av dem er Per. En nestor på personalrommet. Snart 60 år. Han kunne vært ute etter å minimalisere arbeidet sitt de siste årene av karrieren. I stedet sa han: *Ikke en gang til på samme måten.* Dette var startpunktet for en endringsprosess

INGEN VEI TILBAKE

— Ledelsen har vært viktig som igangsetter. Samtidig er jeg overbevist om at det var riktig å overlate arbeidet med den pedagogiske plattformen til lærerne. Å trøe en ferdig løsning nedover hodet på oss, ville fungert svært dårlig. Rektor bringer inn ytterligere en suksessfaktor: — Jeg tror også det var helt avgjørende at vi lagde en vei til målet som ikke hadde noen revers. Det finnes nemlig en hel haug med grunner til ikke å gjennomføre det man har satt seg fore. Jeg tror alle visste at dette var noe jeg som rektor gikk 100 prosent inn for. Og også flere av lærerne. Vi la hele vår prestisje i å gjennomføre utviklingsprosjektet. Hvis vi ikke hadde fått det til, ville nok noen av oss ha måttet finne en ny jobb, for å si det sånn.

som, dersom man skal tro elevenes rapportering om deres egen motivasjon og skolens læringsmiljø i Elevinspektørene, har gitt svært positive resultater.

Behovet for endring i organisasjonen kan altså komme fra en felles opplevelse av at skolen har mange elever med svak motivasjon og slitne lærere. Men også mer målbare utfordringer, som svake resultater eller synkende søknadstall til videregående skoler, kan fungere som startpunkt for endring. For en skole i Oslo bidro ordningen med fritt skolevalg til å presse frem endringer. Inspektøren forteller:

Vi opplevde lavere søkning til skolen. Stadig flere elever med svakt karaktergrunnlag fra grunnskolen. Andelen fremmedspråklige elever var oppe i 80 prosent, høyere enn det man kunne forvente ut fra elevgrunnlaget i skolens nærmiljø. Måten vi drev undervisningen på, fungerte åpenbart dårlig for mange av elevene. Jeg tror ingen ville ha klandret oss om vi hadde resignert. I stedet klarte vi å skape en ny giv. Vi har jo et godt personale, tenkte vi. Om samspillet med elevene er dårlig, er det vårt ansvar å gjøre noe med det. Hva om vi snur kortstokken opp ned og gjør tingene helt annerledes fra nå av? Jeg tror faktisk de store utfordringene vi sto overfor, var en fordel for oss. Vi hadde lite å tape. Det krever mot, vet du, å sette i gang endringer uten å vite helt hva som kommer ut i den andre enden.

Store utfordringer og problemer kan altså bli startpunktet for en positiv utvikling. Dette forutsetter at ledere og sentrale aktører i skolen makter å skape en erkjennelse, et felles læringstrykk i kollegiet, om at noe må gjøres. Dette gir retning og fart til utviklingsarbeidet og bidrar til at målet blir veldig synlig og konkret.

Når erkjennelsen av at det er nødvendig å jobbe annerledes er etablert, kan besøk på andre skoler være en måte å få tilstrekkelig ”bevegelsesenergi” på. Ideer fra skolebesøk er lettere å omsette til praksis på ens egen skole enn når de kommer i form av en bok eller i form av en rapport fra departementet for den saks skyld. Noen har allerede oversatt en teoretisk ide til konkrete løsninger. Man får ikke bare tilgang til filosofien og prinsippene bak løsninger, men også til praktiske grep skolen har gjort for å få det til. Hvilke svinger har de måttet kutte for å få det til i praksis? Da gjenstår det å tilpasse det til våre elever og vårt skolebygg. Noe kan beholdes, andre ting må skrelles vekk. Men den største jobben med oversetting er allerede gjort. Ikke minst kan det være nyttig at mange medarbeidere har sett at det faktisk virker.

Et utviklingsløp flere beskriver er dette:

- Felles erkjennelse av at endring er nødvendig
- Besøk på en skole som har gjort endringer
- Tilpasning av de gode ideene til ens egen skolehverdag
- Start på utvikling i en del av skolen, gjerne basert på frivillig deltakelse
- Prøving og feiling — å vise at det går an
- Deretter spredning av ny og lovende praksis til hele skolen

Også på noen barneskoler har konkrete problemer med det sosiale miljøet vært startpunktet for forbedringsarbeid. Men her er det vel så vanlig at rektor eller andre sterke pedagoger på skolen tar initiativ til konkrete forbedringsprosjekter. Ansettelse av ny leder, sammenslåing av flere skoler, resultater fra brukerundersøkelser og skolevurdering er andre faktorer som kan bidra til at skoler kommer i gang med systematisk utviklingsarbeid. Mange av skolene snakker om flere hendelser som sammen gav nok energi til å komme i gang. Noen har deltatt i pilotprosjekter, andre har fått tilført ekstra midler til kompetanseheving, eller har startet endringer som en del av arbeidet med å utforme et nytt skolebygg. Slike eksterne muligheter er sjelden startpunktet for endringsarbeidet, men integreres i virksomhetens utviklingsarbeid og gir tilførsel av energi: *Utviklingen var alt i gang, men det differensieringsprosjektet passet som hånd i hanske, derfor ble vi med.*

Ledelse er viktig, men utøves forskjellig

Ledelse er avgjørende i utviklingsprosessene, men utøves i praksis nokså forskjellig. Store endringer i en organisasjon vil alltid medføre både sunn skepsis og uberettiget motstand. Mange av lederne ved mønsterbryterskolene har erfart at det lønner seg å vise hvordan endringene kan arte seg i praksis, før de trekker med hele skolen i utviklingen. Det er ikke uvanlig å starte med omlegging av praksisen hos en gruppe frivillige og motiverte lærere.

For oss funka det å starte med de mest entusiastiske lærerne. Jeg valgte å "backe" opp dem fremfor å slåss med motstanderne i første omgang. Noen må gå foran og vise at det går an. Og ikke minst at det er artig! Så får de andre heller komme etter.

Mange mener også det er smart å starte utprøving i en begrenset del av organisasjonen fordi generelle opplegg eller nye arbeidsmetoder må testes ut og tilpasses i møte med skolehverdagen. Alle er ikke like sterkt involvert i utviklingsarbeidet i starten, og enkelte venter bevisst med å ta noen av de hardeste diskusjonene med lærere som er imot, før man ser hvordan metoden fungerer i praksis.

Her trekker flere respondenter opp et dilemma. Det kreves et visst påtrykk fra ledere og nøkkelpersoner på skolen for i det hele tatt å komme i gang. Samtidig er det helt nødvendig å lytte til berettiget kritikk og innsigelser. Ikke alle nye ideer har livets rett. Om de ikke fungerer, må man også være villig til å forkaste dem. Ikke minst er det mange som strever med å finne en balansegang mellom behovet for å forandre og nødvendigheten av å bevare det som er verdifullt. Det er vanskelig å snakke varmt om en ny undervisningsform og samtidig

BRA NOK?

Rektor nøler litt. — Når du jobber med mennesker, enten de er ungdommer eller voksne, er det uendelig mange ting som kan gjøres bedre. Hver eneste dag. Vel har vi en felles pedagogisk plattform, men vi ser at de ulike teamene har utviklet seg litt forskjellig. Faren med teamorganisering er at det kan bli åtte skoler i skolen. Nå har vi latt de tusen blomster blomstre en stund. Kanskje er det på tide å stramme inn litt. Samkjøre den pedagogiske praksisen i de ulike teamene mer. Jeg synes andre får vurdere om det vi har gjort er interessant. Jeg synes fortsatt vi har et stort utviklingspotensial, avslutter han.

anerkjenne at gamle metoder fortsatt har livets rett. At de fortsatt skal brukes, om enn i noe mindre omfang:

Dette er sårt for mange. Ledelsen løfter frem et samarbeidsprosjekt mellom to lærere og sier at dette er bra. Dette bør vi gjøre mer av. Og så sitter den dyktige historielæreren der og føler at dette kommer jeg ikke til å få til. Det jeg er god til, er visst ikke verdt noe lenger. Men vi kommer jo fortsatt til å drive med masse tavleundervisning. Vi trenger den dyktige historielæreren selv om han har vært vant til å legge opp undervisningen på egen hånd. Vi trenger alle som er glødende engasjert i faget sitt og legger lista høyt i arbeidet med elevene.

Andre legger mer vekt på tydelig ledelse for å få til endringene. De mener rektor må gå foran og vise at dette ikke er noe som kommer til å gå over, og de er ikke redd for å belønne lærere som er pådrivere i utviklingsarbeidet for å stimulere flere lærere til å bli med. Lokale lønnsforhandlinger og bedre muligheter for kompetanseutvikling er virkemidler som brukes for å få til dette. I enkelte tilfeller er det også nødvendig å finne løsninger for de lærerne som ikke klarer å omstille seg.

I en så stor organisasjon må du få med deg majoriteten. Hvis du skal vente til den siste hånda på lærerværelset har falt, skjer det ingen ting. Vi har hatt folk som har sluttet. Vi har hatt folk som vi har måttet hjelpe ut. Og vi har hatt folk som synes at det ble ganske artig å jobbe her etter forandringene likevel. Hvis alle fortsatt synes at de passer like godt inn etter omleggingen, betyr det vel i realiteten at vi ikke har gjort særlig mange forandringer.

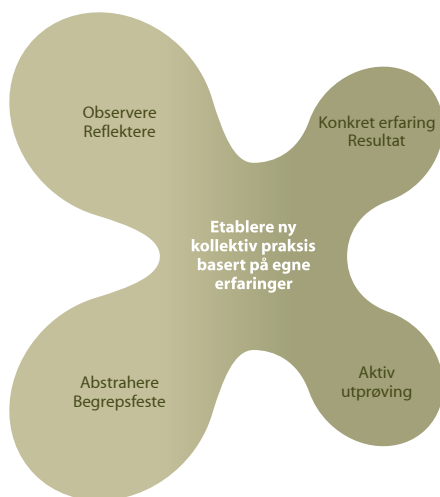
For at en skole skal bli en lærende organisasjon, må hele organisasjonen til syvende og siste trekkes med. Å være en lærende organisasjon innebærer at de bærende ideene i utviklingsarbeidet gjennomsyrrer praksisen i hele organisasjonen. Dette er spesielt utfordrende for store skoler med mange ulike kulturer. Ledelsen spiller en viktig rolle i denne fasen, men bruker altså ulike strategier.

Oppsummering: Du må bare begynne å gjøre det

Det er ikke mangel på gode intensjoner, høye forventninger, nye ideer og enkeltstående eksperimenter i skolen. Innovasjon handler om å spre god praksis og sette nye ideer ut i livet, ikke bare som et eksperiment i en klasse, men ved å etablere en ny praksis på skolen. Som vi har sett innebærer det ofte at man må bryte med vante mønstre, enten det gjelder organisering, tildeling av oppgaver, fordeling av ressurser eller tankegang og rolleforståelse. Man kan hente inspirasjon fra andre skoler og fagmiljøer, men det er skolene selv som må sitte i førersetet. Innovasjon forutsetter læring i virksomhetene selv (Lundvall mfl. 1992). Vi har sett at det ofte er en kombinasjon av aktiv eksperimentering i fellesskap, og kollektiv refleksjon og begrepsdanning om hva som fungerer godt og mindre godt på ens egen skole. I teoridelen trakk vi frem 4 læreprosesser på virksomhetsnivå som er viktige for å etablere ny kollektiv praksis (se

figur 1, side 19). Som vi har sett i møtene med mønsterbryterne i skolen er det ikke slik at man trenger å gå gjennom de stegene i en spesiell rekkefølge. De ulike prosessene tillegges ulik vekt i forskjellige virksomheter. Noen veksler mellom aktiv utprøving og resultatvurdering innledningsvis i sitt utviklingsarbeid; de jobber mye med å prøve ut nye arbeidsformer for å se om dette gir bedre resultater. Den kollektive refleksjonen og begrepssettingen lar de komme etter hvert. På andre skoler er begrepsfesting og refleksjon også fremtredende i starten; man involverer medarbeiderne i en kollektiv refleksjon rundt behovet for en ny pedagogisk plattform, samtidig som man jobber med å bli mer konkret og komme over i handling.

Både handlende modus og refleksiv modus er nødvendig og viktig for å få til utvikling, men refleksjonen og begrepsfestingen trenger ikke å komme før handling. Tvert imot er det flere som advarer om faren for å forbli på diskusjonsstadiet. Kollektiv refleksjon er viktig, men hvis alle skal bli enige om at noe ikke fungerer godt nok, at skolen bør endre praksis, og hva denne endringen helt konkret skal bestå i, *før* lærerkollegiet begynner å gjøre noe, tar man livet av utviklingsprosessene før de har begynt. Når Senge (1990) snakker om å utvikle felles visjoner tenker han åpenbart ikke på fine ord i et plandokument, men på fremtidsvisjoner som medarbeiderne motiveres av, og som lever og gjenskapes hver dag gjennom organisasjonens praksis og prestasjoner. Ellers kan resultatet lett bli som i figur 2 under, at den refleksive delen ikke er i balanse med den handlende.



Figur 2: Ubalanse mellom refleksive og handlende læreprosesser

Alle vi har snakket med, peker derfor på betydningen av å ”begynne å gjøre det”. La noen av de entusiastiske lærerne gå foran og vise at det går an å få til forandring:

Mange av oss elsker jo å diskutere, og det er bra i og for seg. Men det blir veldig mange prinsipielle diskusjoner når man ikke har et konkret eksempel å peke på. Hvis man bare kommer i gang med å gjøre noe, kan man si: Sann som Geir og hans team jobber med elevene. Det tror jeg vi bør gjøre mer av. Det er det jeg mener med en ny undervisningsfilosofi. Det er vanskelig nok å løse de reelle, praktiske problemene vi vet ligger foran oss. Vi trenger ikke å løse alle mulige hypotetiske problemer på forskudd også. Selvfølgelig skal vi ta de prinsipielle diskusjonene. Men ikke bare dem.

KALDE FAKTA

Det ser ut til at mange finner inspirasjon i det utviklingsarbeidet som er gjort på skolen. Rektor og andre fra skolen er ofte ute og forteller om sine erfaringer. I likhet med mange andre utviklingsorienterte skoler tar de også imot mange besøkende. Skolens samarbeid med lokalt næringsliv blir karakterisert som forbilledlig. En rask sjekk viser at skolen skårer over gjennomsnittet på nesten alle spørsmålene i Elevinspektørene. Elevene er fornøyde, både med læringen og miljøet på skolen.

Avslutningsvis bør det understrekes at mønsterbryter-skolene også er opptatt av at endring ikke er et mål i seg selv. Innovasjon handler ikke om å omfavne enhver ny pedagogisk ide eller metode. Mønsterbryterne er opptatt av at nye ideer må brytes mot kritikernes sunne skepsis. Kritisk refleksjon er avgjørende for å teste ut og tilpasse nye metoder til skolehverdagen. Men det er også viktig å våge å forkaste nye arbeidsformer dersom de ikke virker etter hensikten. Derfor er det viktig at organisasjonen vurderer utvikling av ny praksis opp mot de konkrete resultatene av arbeidet. Dette innebærer ofte vurderinger lærere og rektor selv gjør av hva som fungerer godt og dårlig på skolen. Selv om en del av disse resultatene ikke er så lett målbare, dreier det seg gjerne om forhold som kan observeres og bekreftes av andre skoler, skoleeier og foreldre som er i direkte kontakt med skolen. Noen av mønsterbryter-skolene skiller seg ut ved at de også kan vise til en målbar po-

sitiv utvikling på utvalgte områder, for eksempel resultater på normerte prøver, mindre mobbing eller liknende.

Dersom man makter å supplere medarbeidernes egne vurderinger med mer ”håndfast” dokumentasjon på hvilke tiltak som bidrar til hva, eller hva som fungerer godt og dårlig i ulike situasjoner, vil det antakelig være enklere å spre erfaringer til flere. Noen skoler og regioner har arbeidet med denne typen resultatoppfølging over flere år, og det finnes miljøer innenfor skolebasert vurdering som åpenbart kan bidra inn i dette arbeidet (se f.eks. bidrag fra Lygre, Dahlum, Lutro og Vangsnes, Hem, Bjelke, Hemstad og Riis, samt Sæteren og Samsing, i Bjørnsrud mfl. 2004). De fleste skoler har imidlertid hatt liten tradisjon for å gjøre dette. Flere peker derfor på at vurderinger av eksempelvis skolens læringsmiljø eller faglige fremgang må brukes med vett. Og ikke minst at det å bruke ulike indikatorer og måltall aktivt for å forbedre kvaliteten er noe man trenger å trene på i fellesskap.

Veien videre

Forskningen rundt lærende organisasjoner har i liten grad forsøkt å finne en målbar sammenheng mellom organisasjonsutvikling og elevenes læring. Undersøkelsen fra Læringslaben tyder på at det *er* en sammenheng mellom organisasjonsutvikling, samhandling og forventninger i det voksne miljøet ved skolen, og elevenes læring.

Undersøkelsen er imidlertid et første spadestikk som bør følges opp med grundigere og mer representative undersøkelser, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det kan også være aktuelt å undersøke om man finner slike sammenhenger i andre sektorer. Dette vil naturligvis innebære en videreutvikling av spørsmålene om organisatoriske forhold og valg av resultatindikatorer som er tilpasset den enkelte bransje eller sektor.

En hovedutfordring vil være å utvikle bedre mål på resultatsiden, samt å sjekke mer systematisk for andre forhold som kan være avgjørende for virksomhetenes samlede prestasjoner. For skolen vil forhåpentligvis resultatene fra de nasjonale prøvene på sikt gi bedre mulighet til å følge utviklingen ved den enkelte skole over tid. Utvikling av resultatdata som er korrigert for elevenes sosiale bakgrunn¹³, kan også bidra til å kaste nytt lys over skolens bidrag til læring hos ulike elevgrupper. Dette vil kunne gi et mer korrekt bilde av skolens bidrag til elevenes læring enn de dataene vi har tilgang til i dag. I fremtidige undersøkelser vil det også være nødvendig å undersøke flere forhold ved skolene som vi ikke har hatt anledning til å måle i denne runden, for eksempel tilgang på ressurser, lærernes kompetansenivå, spesialisering og så videre. Videre forskning om skolens bidrag til elevenes læring vil kunne trekke på perspektiver både fra organisasjonslitteraturen og fra forskning om hva som karakteriserer høyt presterende og lavt presterende skoler.

I tillegg til grundigere kvantitative undersøkelser vil det være interessant å gjennomføre kvalitative undersøkelser av både lærende og lite lærende skoler. Vi vet for lite om hvordan organisering, kultur og samhandlingsmønstre blant de ansatte på skolen henger sammen med undervisningen og elevenes læring. Ved å studere utviklingen på lærende og lite lærende skoler kan man få bedre kunnskap om hvilke strategier og fremgangsmåter som benyttes for å utvikle organisasjonen videre og hvordan dette gir utslag på skolens resultater.

Hovedformålet med snarveien er å stimulere til målrettet utvikling i skolene. Vi håper perspektivene i rapporten vil bidra til et sterkere fokus på organisasjonsnivået i skolen, og, ikke minst, at de mange spørsmålene som fortsatt er ubesvart, vil bli diskutert. For å komme videre er det viktig å få tilbakemelding fra skoleeiere, ledere og lærere på om de kjenner seg igjen eller har andre erfaringer som ikke er fanget opp i denne fremstillingen.

Kontaktinfo finnes på www.kompetanseberetningen.no

¹³ Se Hægeland, Raaum og Salvanes (2004).

Oversikt over datagrunnlaget

- Undersøkelse fra videregående skoler utført av Læringslaben høsten 2004 på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). Rundt 1000 lærere på 39 skoler deltok. En grundigere beskrivelse av datagrunnlag, metode og funn finnes på www.laringslaben.no. En lengre rapport fra Læringslaben om undersøkelsen vil bli tilgjengelig i løpet av våren 2005.
- Karakterutviklingsdataene som er benyttet, er hentet inn i fylkeskommunenes rapportering til SSB for 2004. Ut ifra dette materialet har det ikke vært mulig å undersøke eventuelle systematiske avvik mellom karaktergivingen ved skolen og elevenes karakterer på eksamen.
- Elevinspektørene er en nettbasert spørreundersøkelse der elever kan gi sin vurdering av skolen. Hensikten med Elevinspektørene er at elevene skal kunne påvirke sin opplæring på skolen, og si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives. Fra 2004 ble det obligatorisk for alle skoler å gjennomføre elevevaluering i 7. og 10. trinn pluss grunnkurs VGS. www.elevinspektorene.no
- Rapporten *Kultur for Skoleutvikling* av Rita Riksaasen er en studie av de demonstrasjonsskolene som er valgt ut for perioden 2002-04. Forfatteren av studien har besøkt alle skolene og intervjuet rektorer og lærere. www.ls.no/dav/1FA1DC0EBA.pdf
- Rapporten *Tid for en kollektiv og attraktiv skole – delrapport B* av Brita Bungum mfl. er utarbeidet i forbindelse med evalueringen av forsøkene med arbeidstidsordningen. Rapporten bygger på besøk og intervjuer med ledere og lærere ved 9 av forsøks-skolene. Ved mange av skolene er også foreldrerepresentanter, elever og skoleeier intervjuet.
- Lærevilkårsmonitoren 2003-2004 er en årlig kartlegging av lærevilkår i arbeidslivet utført av Fafo på oppdrag fra UFD. 12 000 respondenter (Hagen, Nyen og Skule 2004). I tillegg er det utført en undersøkelse om lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004).
- SSBs Arbeidsmiljøundersøkelse 1996-2004 er en del av Levevilkårsundersøkelsen som SSB utfører hvert fjerde år. Undersøkelsen kartlegger forhold knyttet til fysiske og organisatoriske arbeidsforhold. Rundt 2500 respondenter.
- Vox-barometeret 2004 vår og høst er en halvårlig undersøkelse om ulike aspekter ved læring i arbeidslivet blant norske arbeidstakere utført av VOX-senter for voksnes læring i arbeidslivet. Rundt 2000 respondenter www.vox.no

Kilder

- Andresen, Lindvig og Wærness (2004): *Kartlegging av videregående opplæring i Vest-Agder 2004*, Rapport 4/2004, Læringslaben
- Argyris, C. (1986): "A leadership dilemma: Skilled incompetence", *Business and Economic Review* 1 (1): 4-11
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Birkemo, Asbjørn (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Bjørnsrud, H. m.fl. (2004) *Kvalitet, tall og tillit*. Konferanserapport fra Landskonferansen i skolebasert vurdering 2003, Høgskolen i Vestfold/Utdanningsdirektoratet
- Bolman, L.G. og Deal, T.E. (1991) *Reframing organizations: Artistry, Choice and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Bonesrønning, Hans (2002): *Can effective teacher behavior be identified*. Arbeidsnotat, Institutt for samfunnsøkonomi, NTNU
- Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden og Rasmussen (2002): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*, SINTEF Rapport STF38 A02512
- Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden og Rasmussen (2003): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Delrapport B – Kvalitativt datagrunnlag for evalueringen*, SINTEF Rapport STF38 A03502
- Cohen, W. og Levinthal, D. (1990) *Absorptive Capacity: A new Perspective on Learning and Innovation*, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152
- Dahl, T. og Gullikstad, B. (2003): *Ranheim skole Arbeidslag og fast arbeidstid for lærere, fleksitid for elever og integrering av SFO*, Arbeidsnotat SINTEF Teknologiledelse, IFIM
- Dale, E.L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal
- Dalin, P. (1978): *Limits to educational change*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Dons (red.), Eggesbø, Larsen, Myhre, Normann og Toldnes (2003): *Jakten på ungdommens skole. Fortellinger fra praksis ved Huseby skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dutton, J. (2003): "Breathing Life Into Organizational Studies", *Journal of Management Inquiry*, 12: 5-19
- Gustafsson, J. (2003): "What do we know about effects of school resources on educational results?" Paper presentert på konferansen What can educational policies achieve? Stockholm: Näringslivets hus, 17. mars 2003
- Hagen, Nyen og Folkenborg (2004): *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen 2003*. Fafo-notat 2004: 03 www.fafo.no/pub/rapp/722/722.pdf
- Hagen, Nyen og Skule (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv, Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Fafo-rapport 434
- Hægeland, T., Raaum, O. og Salvanes, K. (2004): "Hvorfor noen skoler oppnår bedre resultater enn andre, tolkninger av indikatorer for læringsutbytte i Skoleporten.no", publisert på www.skoleporten.no
- Imsen, G. (2004): "Skolens ledelse, skolens kultur og praxis i klasserommet" i *Det ustyrlige klasserommet – Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Levin, M. og Rolfsen, M. (2004): *Arbeid i team, læring og utvikling i team*, Fagbokforlaget

- Lillejord, S. (2003) : *Ledelse i en lærende skole*, Oslo: Universitetsforlaget
- Lundvall, B. (1992) (ed.): *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- March, J. (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science* 2, s. 71– 87
- Mc Cauley, C. og Brutus, S. (1998): *Management Development Through Job Experiences – An annotated bibliography*. Greensboro, N. C.: Center for Creative Leadership
- Morgan, G. (1986) *Images of Organizations*, Sage, Beverly Hills, CA
- Nelson, R.R. og Winter, S.G. (1982): *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press
- Nygård, R. (1993) *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*, Ad Notam Gyldendal
- Lindvig, Y. og Wærness, J.I. mfl. (2004) *Evaluering av læringsmiljøet i Hordaland*. Oslo. Læringslaben.
- O'Day, J. (2002): "Complexity, Accountability, and School Improvement", *Harvard Educational Review* Volume 72, nr. 3
- OECD (2001): *What Schools for tomorrow?* CERL, Paris
- Orlikowski, W. (2002): "Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing", *Organization Science*, Vol. 13, No 3
- Orr, J. (1996): *Talking about machines: An Ethnography of a Modern Job*. Ithaca, NY
- Pfeffer, J. og Sutton, R.I. (2000): *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Harvard Business School Press, USA
- Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Riksaasen, R. (2004): Kultur for Skoleutvikling, En studie av demonstrasjonsskolene 2002-2004, www.ls.no/dav/1FA1DC0EBA.pdf
- Rivkin, S., Hanushek, E. og Kain, J. (2002): *Teachers, schools and academic achievement*. Working paper nr. 6691, National Bureau of Economic Research, Washington, D.C. Opprinnelig utgitt juli 1998, revidert juli 2002
- Roald, K. (2000): "Skoler som lærende organisasjoner, Teoriar om organisasjonslæring og utviklingsarbeid", Rapport 6/2000. Høgskulen i Sogn og Fjordane, publisert på www.utdanningforbundet.no
- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, London
- Tiller, T. (1986): *Den Tenkende Skole, Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): "Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen", Skolen vet best, rapport juni 2003 odin.dep.no/filarkiv/182763/svb_versjon_2_juni_2003.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): "Har Kompetanseberetningen et grunnlag?", en grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003, www.kompetanseberetningen.no

Takk til

Mange har bidratt med innspill, kommentarer og inspirasjon. Disse står selvfølgelig ikke ansvarlig for innholdet og departementets fortolkning, men fortjener alle en stor takk for sitt engasjement.

Christine Borge (rektor) og lærere ved Løkeberg skole
Arne Carlsen, Grete Håkonsen og Tord Mortensen, forskere ved SINTEF
Teknologi og samfunn
Rolf Christian Dahl (rektor) og lærere ved Stokmarknes VG skole
Eva Ervik, rektor ved Eid Ungdomsskule
Guri Færder, rektor ved Rosenvilde VG skole
Roy Åge Gabrielsen (rektor), Geirr Alén Rasmussen og andre lærere ved
Sortland VG skole
Dag Gulbrandsen, rektor ved Tingsaker skole
Anne Johanne Guldvik og Venke Vik, rådgivere i Nordland fylkeskommune
Siri Gulseth, inspektør ved Stovner VG skole
Anders Hofgaard, designer i NODE Berlin Oslo
Stig Jørstad, rektor ved Veienmarka ungdomsskole
Frank Klinkby (rektor) og lærere ved Leksvik VG skole
Britt W. Kløvstad, stedfortredende rektor ved Sandefjord VG skole
Espen Lange, rektor ved Høvåg skole
Marianne Løkholm Lewin, Marianne Lindheim og Harald Skulberg, Utdan-
ningsforbundet
Yngve Lindvig og resten av forskerteamet på Læringslaben
Jacob Reinertsen, rektor ved Lyngdal VG skole
Rita Riksaasen, forsker ved program for lærerutdanning på NTNU
Severin Roald, pedagogisk rettleiar i Giske kommune
Thomas Saenger, kunstner
Poul Skov, instituttleder på Dansk Pedagogisk Universitet
Kristian Svendsen, rektor ved Kråkerøy Ungdomsskole
Jan Sverre Syvertsen, (tekst)forfatter
Per Egil Toldnes, rektor ved Huseby skole
Are Turmo, forsker på ILS ved Universitetet i Oslo
Gregory Wurtzburg, Senior Economist i Direktorat for Education, OECD

En spesiell takk til alle skolene som deltok i spørreundersøkelsen, samt til Joar Grande og Trine Fagerhaug ved Olav Duun VG skole, som bidro med underlag til "marghistorien".

Kompetanseberetningen for Norge

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) igangsatte høsten 2002 prosjektet Kompetanseberetningen for Norge for å utvikle et bedre grunnlag for politikktutforming på områder der kompetanse og læring er nøkkelfaktorer. Til tross for at de fleste kan enes om betydningen av kompetanse, vet vi nokså lite om hvordan kunnskap bidrar til mestring, velferd og verdiskaping.

Kompetanseberetningen tar utgangspunkt i at Norge har betydelige kunnskapsressurser. Vi investerer også mye i utdanning og opplæring i skolen og i arbeidslivet. Eksisterende tallmateriale og statistikk sier imidlertid lite om vår evne til å utvikle og bruke kunnskapsressursene i møte med konkrete utfordringer. Kompetanse i bruk er da også svært vanskelig å fange og måle. Det er lett å bruke opp alle kreftene på å finne ut hvor stor kunnskapsformuen er. Vi valgte i stedet å rette søkelyset mot hva vi gjør med kunnskapsressursene våre. Da måtte vi både telle og fortelle. Og vi valgte å slippe ut foreløpige resultater tidlig slik at tilbakemeldinger, kritikk og alternative synspunkter kan hjelpe oss videre i arbeidet.

Den første Kompetanseberetningen ble offentliggjort høsten 2003. Temaet var livslang læring generelt og læring i arbeidslivet spesielt. Beretningen omfatter både fortellinger om læring og innovasjon i norske virksomheter, konkretisering og forenkling av teorifundamentet i form av begreper og visuelle uttrykk, og sammenstilling av nye data og eksisterende forskning og statistikk om læring "fra vugge til grav".

Gjennom Lærevilkårsmonitoren 2003 fikk vi helt nye data om læring i norsk arbeidsliv. Vi vet nå at norske arbeidstakere bruker om lag 26 timer per år på kurs og videreutdanning. 57 prosent av arbeidstakerne har deltatt i kortere yrkesrettede kurs, mens formell videreutdanning er mindre utbredt. I gjennomsnitt har bare 7 prosent av arbeidstakerne deltatt i videreutdanning. Disse forholdene ble i all hovedsak bekreftet gjennom nye målinger i Lærevilkårsmonitoren 2004. Når det gjelder den uformelle læringen, fant vi at om lag 60 prosent av norske arbeidstakere har et arbeid preget av høye krav til stadig å utvikle sin kompetanse og av gode muligheter til læring i det daglige. Vi fant også at jo høyere utdanning arbeidstakerne har, jo mer lærer de også på jobben. Dette gjelder spesielt deltakelse i kurs og videreutdanning, men høy grunnutdanning er også til en viss grad inngangsbilletten til jobber med gode muligheter for å lære i hverdagen. Vi fant imidlertid en del variasjon mellom de ulike sektorene som ikke kunne forklares av utdanningsnivået blant arbeidstakerne. Et av hovedfunnene i 2003 var at undervisningssektoren ikke har spesielt gode muligheter for hverdagslæring, til tross for svært høyt utdanningsnivå.

"En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2003" gir en oversikt over tenkning og hovedfunn i den første Kompetanseberetningen. Alle rapportene som inngår i den første beretningen, kan lastes ned på prosjektets nettsted: www.kompetanseberetningen.no

KOMPETANSEBERETNINGEN FOR NORGE



Utgitt av: Utdannings- og forskningsdepartementet
Publikasjonen finnes på Internett: www.kompetanseberetningen.no
Flere eksemplarer av denne publikasjonen kan også bestilles på dette nettstedet.
03 2005 opplag 2000
Design: NODE Berlin Oslo www.nodeberlin.com
Forside: Thomas Saenger/NODE