



“Lærende nettverk” en strategi for lærende skoler?

En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i “Lærende nettverk IKT” med vekt på lederes betydning.

PED 3902

Willy Aas

Masteroppgave i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Vår 2013

Forord

Siden mine første erfaringer fra arbeidslivet som sommervikar har jeg undret meg på arbeidslivets ordning. Hvem gjør hva og hvordan og hvorfor? Hvilken påvirkning betyr noe for resultat? I begynnelsen med en ungdoms naive og nysgjerrige blikk inn i en voksenverden. Jeg deltok i en liten jobbsammenheng og den fortonet seg meget sammensatt og komplisert. Senere har jeg i mange år jobbet som leder og rådgiver og arbeidet mye med endringsarbeid innenfor offentlige organisasjoner. Jeg har erfart Lærende nettverk IKT som rektor og Lærende nettverk Vurdering som ressursperson.

Etter en tid med jobb som utvikler, les kursarrangør, gikk det opp for meg at påvirkning innenfra er mye viktigere enn kurs. Jeg har selv bidratt til at det er blitt initiert og kanskje implementert endringer på forskjellig vis med kurs, atter nye kurs, konferanser, prosjekt, organisasjonsutvikling og alt kan kanskje kalles skoleutvikling.

Jeg jobber med utvikling og dette er en masteroppgave i utdanningsledelse. Organisasjoners læring, ledelse og lederes betydning er sentralt for meg til daglig og i denne oppgaven. Jeg har lenge undret meg på om det vi gjør er bare nye kurs, eller vi får til endring av praksis og av kursen?

Alt som står i denne oppgaven er selvfølgelig mitt ansvar og ingen andres. Mitt felt er Lærende nettverk IKT i Troms 2004-2009 og læring, Lærende organisasjon og ledelse av læring er min hovedundring. Beklager hvis det skulle trøtte en tålmodig leser at ordet organisasjon av naturlige grunner derfor er brukt 196 ganger i teksten.

Takk til min veileder Torbjørn Lund for god og presis veiledning, mine respondenter for at de slapp meg inn i deres arbeidsliv og de hjemme for utvist tålmodighet.

Willy Aas

Harstad 150513

Sammendrag.

Dette er en masteroppgave i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø. Jeg har intervjuet 3 rektorer og 5 lærere fra deltakende skoler i Lærende nettverk IKT. Skolene har deltatt i forskjellig varighet, men alle samtidig i to nettverk som tidvis har møttes i årene 2004-2009. En skole i årene 2004-2009, en i årene 2005-2009 og en fra 2006-2009.

Undersøkelsen er gjort i perioden desember 2009 til april 2010.

Sentrale spørsmål i denne oppgaven er: Hvilke betingelser og forutsetninger legger til rette for læring i organisasjoner? Hva er en organisasjon? Er skolene organisasjoner eller system av løst koblede læringsfelleskaper? Hvilken betydning har ledelse og lederes atferd? Har Lærende nettverk som arena forutsetninger og betingelser som legger til rette for å stimulere skolene til å lære av læring om egen praksis?

Lærere og ledere har reflektert om sin erfaringer i Lærende nettverk IKT i Troms og hva som har betydd noe for endring av praksis i 3 skoler. I denne oppgaven er sentrale begrep læring individuelt og kollektivt, nettverk som læringsarena og betydning av ledelse.

Jeg har lært at skoleutvikling tar tid og det er bare praktikere kan endre praksis.



Forord.....	1
Sammendrag.....	2
1 Innledning og problemstilling.....	5
Innledning.....	5
Problemstilling	6
2 Styringssignal og intensjoner.....	7
Lærende organisasjon som intensjon.....	7
Lærende nettverk som arena for gjennomføring av intensjoner.....	9
Hvorfor lærende nettverk IKT	10
Oppsummering av intensjoner og styringssignal.....	12
3 Teori.	13
Innledning.	13
Organisasjon, læring, Lærende organisasjon og Lærende nettverk.....	14
Hva er en organisasjon	14
Hvordan skapes læring individuelt	15
Lærende organisasjon eller organisasjonslæring – begreper til å begripe med.....	17
Læringens looper.....	18
Systemtenking som teoretisk ramme for læring i organisasjoner.....	20
Nettverk som læringsarena	31
Oppsummering av teori og implikasjoner videre.....	35
4 Metode	36
Hermeneutisk tilnærming.	36
Forskningsdesign og utvalg	38
Det kvalitative forskningsintervju.....	39
Intervjuundersøkelsens syv stadier.....	40
Forskerrollen og etikk.....	42
5 Resultater, analyse, oppsummering og avslutning.....	44
Lærende nettverk IKT Troms.....	44
intervju med 3 skoleledere og 5 lærere - Resultat og analyse	45
Betydning for egen praksis.....	46
Betydning for skolen praksis.....	51
Betydningen av ledelse	55
Avslutning.....	57
Litteratur:	59
Vedlegg:	62
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	62
Vedlegg 2 og 3. Godkjenning av utsettelse og informasjonstekst til respondenter	63
Vedlegg 4 Intervjuguide	65
Vedlegg 5 Infoskriv til respondenter.....	70



1 Innledning og problemstilling.

Innledning

Mitt felt i denne oppgaven er bestemt av undringer på, og søken etter, kunnskap om "what makes the clock tick" i organisasjoner. Hva fører til ønskede og bevisste forandringer, og hvordan skapes læring individuelt og kollektivt? Endrer disse forandringene organisasjonen og medlemmene i organisasjonene, slik at de lærer av det de lærer og endring av praksis i skjer i organisasjoner?

På 1930-tallet ble det gjort forsøk på Hawthorne fabrikkene i USA som gikk ut på å forandre fysiske betingelser i arbeidsmiljøet for å prøve å finne ut hva som påvirket produksjonen. Til Mayo og de andre forskernes forbauselse så økte produksjonen selv om arbeidsforholdene ble forandret til det verre. Av dette kom de fram til at det måtte være andre faktorer som påvirket arbeiderne. Forskerne konkluderte den gang med at sosiale relasjoner betydde mer for dem enn fysiske forhold. Dette startet "Human Relations bevegelsen" som senere påvirket sosialpsykologisk forskning sterkt. Faglige autoriteter etter Mayo er for eksempel Maslow med behovspyramiden og Schein med organisasjonspsykologi. På 60- og 70 tallet var det Organisasjonsutvikling (OU) som dominerte som retning innenfor bevisst forandringsarbeid i organisasjoner.

Den gangen rettet de søkelyset mest mot det som skjer i organisasjoner for å finne forklaringer på hva som påvirker resultater. Jeg skal i denne oppgaven se på teorier som har begreper som trender og translasjoner, looper for læring, systemteori, lærende organisasjon og hyperkompleksitet. Dette er perspektiv som har betingelser både i og rundt organisasjoner som påvirker resultat.

I denne oppgaven skal jeg gå inn i styringssignal og intensjoner fra myndighetene, teori om læring, nettverk og lærende organisasjon, samt resultater fra en undersøkelse jeg har gjort i 3 skoler som har deltatt i "Lærende nettverk IKT". Jeg har spurt de hva de har erfart og lett etter,

om det kan finnes indikasjoner som kan stemme med intensjoner og teoretiske kriterier for lærende organisasjoner.

Hvordan kan man legge til rette for at våre skoler kan bli mer lærende?

Jeg synes å se at det er et misforhold mellom det at grunnskolen som har læring for elevene som sin viktigste oppgave, i liten grad ser ut til å lære av egen praksis.

Min undersøkelse er fra nettverk der utvikling av IKT var hovedsiktemål. Mitt hovedsiktemål er å lete etter spor av hva og hvordan deltakerne og deres skoler har lært om det å lære om utviklingen av IKT i skolen. Jeg ønsker å lete etter avtrykk i de 3 skolene der jeg har intervjuet 3 ledere og 5 lærere om utviklingsarbeid i lærende nettverk har påvirket skolen og i så fall hvordan.

Problemstilling

Hvordan påvirker deltakelse i "Lærende Nettverk IKT" læring i skolen?

Hvilken betydning har det hatt at ledere fra skolen har deltatt i nettverksgruppen?

Til denne problemstillingen har jeg laget noen forskningsspørsmål. Jeg prøver å identifisere hva, hvordan og ikke minst hvorfor læring eventuelt har skjedd. Det gjør jeg gjennom deltakernes beskrivelser av erfaringer og opplevelser fra "Lærende nettverk IKT" med deltakelse i nettverket, først og fremst på dialogkonferanser, arbeidet på skolen mellom samlinger og konsekvenser for praksis.

Sentralt i problemstillingen og i undersøkelsen er hvilken betydning ledelse har hatt.

2 Styringssignal og intensjoner.

Lærende organisasjon som intensjon

I stortingsmelding 30 Kultur for læring heter det:

Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære. Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære.” (KUF Stortingsmelding 30 “Kultur for læring”. 2003/2004:3)

Denne meldingen som var grunnlaget for innføringen av Kunnskapsløftet har mange henvisninger til at utvikling av skolen som lærende organisasjon, er avgjørende viktig for å få til godt læringsmiljø med gode betingelser for læring. Nøkkelen ligger i den læring som skjer i det daglige arbeidet . De viktigste faktorene for en Lærende skole er samarbeid (ledelse-lærere, lærer-lærer, skole-hjem, skole-eksterne kompetansemilø), dialog, ledelse, kontinuerlig refleksjon over praksis individuelt og kollektivt, nettverksbygging, aktiv og deltakende skoleeier og kompetanseutvikling som henger sammen med praksis. Rundskrivet som fulgte, F 13/04 “Dette er kunnskapsløftet” forsterket og konkretiserte meldingen. Den lærende skole er prioritert område og middel for å få til tilpassa opplæring.

For utviklingen av digital kompetanse ble “Program digital kompetanse 2004-2008” satt i gang. I dette programmet var også lærende organisasjon trukket frem som nødvendig for at skolene skulle kunne tenke nytt i forhold til IKT og pedagogikk. Her ble erfaringene i PILOT (Prosjekt for Innovasjon i Læring, Organisering og Teknologi) og PLUTO (Program for LærerUtdanning, Teknologi og Omstilling) førende for etablering av “Lærende nettverk IKT” lokalt og regionalt. Målgruppene var skoler, skoleledere, lærere og lærerutdanningsinstitusjoner som skulle samarbeide i “Lærende nettverk”.

I årene som fulgte vektla flere stortingsmeldinger betydningen av å utvikle den "lærende skole" som avgjørende.

I Stortingsmelding 16 2006-2007, "Og ingen stod igjen". Denne meldingen hadde "Tidlig innsats og livslang læring" som overskrift. I denne heter det:

Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål.

Skoleledelsen har høye faglige forventninger til elevene ut fra deres forutsetninger og har klare sosiale spilleregler som håndheves konsekvent.

Elevene får løpende og systematisk oppfølging og godt arbeid belønnes. Det dreier seg om lærende skoler der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i

læringsprosessene (Stortingsmelding 16 2006-2007:33).

Stortingsmelding 11 2008-2009, "Læreren Rollen og utdanningen". Denne meldingen handler om lærerutdanningen og her står det blant annet:

Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt.

Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom.

Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv (Stortingsmelding 16 2006-2007:14).

Stortingsmelding 19 2009-2010, "Tid til læring" som kom etter tidsbrukutvalget, nedsatt i 2008 pekte på økende byråkratisering av skolens oppgaver. I denne meldingen sies det:

For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende at skoleledelsen bidrar til å styrke lærernes evne til å evaluere resultatene av sin egen praksis (Stortingsmelding 19 2009-2010:20).

Satsingen på vurdering for læring 2010-2014. Fra Utdanningsdirektoratets nettsider har jeg hentet:

Den nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.

"I satsingen reflekterer deltakerne over egen vurderingspraksis, deler erfaringer med andre i "lærende nettverk" og utforsker nye måter å vurdere på.

Stortingsmelding 22 2010-2011, "Motivasjon Mestring Muligheter Ungdomstrinnet":

Flere kommuner har etablert regionale nettverk for å ivareta lærernes ønske om fellesskap og som en arena for kompetanseutvikling. Nasjonale Lærende nettverk og internasjonale satsinger har vist at det å jobbe nettverksbasert er hensiktsmessig for å få til samarbeid, gjensidig læring og erfaringsdeling (Stortingsmelding 22 2010-2011:94).

Giske kommune ble referert i Stortingsmelding 31 2007-2008, "Kvalitet i skolen":

Vi omgir oss med en del svevende begreper i denne sektoren. Skolen som lærende organisasjon er et flott ideal, du verden! Men det gir liten mening hvis vi ikke konkretiserer og finner ut hva det betyr for oss." (Stortingsmelding 31 2007-2008:59)

Det er en tråd fra meldingene "Kultur for læring" til "Motivasjon Mestring Mulighet". Tråden er lærende organisasjon og virkemiddel er Lærende nettverk.

Lærende nettverk som arena for gjennomføring av intensjoner

I Stortingsmelding 30, "Kultur for læring" heter det om lærende nettverk og utviklingen av digital kompetanse:

I konkretiseringen av digital kompetanse må både arbeidet med grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy og mer avanserte former for digital kompetanse integreres i og konkretiseres gjennom arbeidet med nye læreplaner og vurderingsformer på ulike nivåer i grunnopplæringen. Prosjektet «Lærende nettverk: IKT-basert skoleutvikling gjennom lærende nettverk» er et nytt prosjekt som starter i 2004. Målgrupper er skoler og skoleledere, lærerutdanninger og skoleeiere. Gjennom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i lærende nettverk skal disse aktørene bevisstgjøres og kvalifiseres slik at IKT i større grad tas i

bruk i læringsarbeidet der det gir faglig og pedagogisk merverdi (Stortingsmelding 30. 2003-2004:49).

Dette er grunnlaget for de nettverk som etter "Program for digital kompetanse 2004-2008" som ble satt i gang. Her trekkes kunnskapsutvikling og -deling fram som sentrale intensjoner, "Lærende nettverk IKT" er virkemiddel og arena for læring, bevisstgjøring og kvalifisering for pedagogisk anvendelse i klasserommet.

Som et siste sitat og kommentar til intensjonen fra start tar jeg med et sitat fra den siste meldingen som oppsummerer og vurderer veivalg som er tatt, blant annet "Lærende nettverk IKT". Stortingsmelding 20 2012-2013, "På rett vei Kvalitet og mangfold i felleskolen" oppsummerer erfaringer fra prosjektet "Lærende nettverk IKT":

Nettverket bidro til kunnskapsdeling og -utvikling som ga skoleeiere, skoler og lærerutdanningsinstitusjoner mer kunnskap av hva og hvordan IKT kan bidra til bedre læring (Stortingsmelding 20 2012-2013: 63).

I den samme meldingen sies det om evaluering etter skoleutviklingsprogrammet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" der det ble etablert nettverk mellom skoleeiere, skoler og kompetansemiljøer for utvikling av skoler som lærende organisasjoner.

"Lærende nettverk bidro til at skolene utviklet sin faglige og organisatoriske kapasitet for endring, men det rakk i liten grad fram til klasserommene" (Stortingsmelding 20 2012-2013: 162).

Hvorfor lærende nettverk IKT

Prosjektet "Lærende nettverk" ble etablert av UFD under "Program for digital kompetanse 2004-2009". Programmet hadde områder som FEIDE som handlet om å forenkle tilgang til nettsteder, bredbåndutbygging, åpen kilde programvare og diverse annet. For kompetanseutvikling ble i tillegg til "Lærende nettverk IKT" "LærerIKT" etablert som etterutdanning for lærere i grunn- og videregående skole.

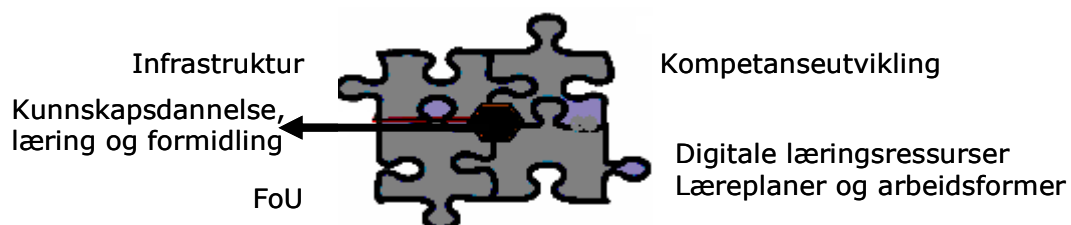
Det het i programbeskrivelsen at sektoren (skolen) selv må også tenke nytt i skjæringspunktet mellom IKT og pedagogikk i tiden fremover. Dette vil kreve at utdanningssektorens institusjoner i større grad blir lærende organisasjoner (Program for digital kompetanse 2004-2008:12).

Erfaringer fra andre prosjekt skulle danne grunnlaget for "Lærende nettverk IKT" med samarbeid mellom skoleeiere, skoler og lærerutdanningen. Satsing på IKT har vært utløsende for endring og utvikling for mange skoler.

Det ble etablert nettverk lokalt og regionalt som arenaer for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Lærerutdanningene hadde en viktig og sentral rolle som nettverksledere. Nettverkene skulle bidra til at skolene ble lærende organisasjoner (Program for digital kompetanse 2004-2008:30).

Det ble satt ambisiøse mål for skolelederes og læreres kompetanse. Innen utgangen av 2008 skulle faglig og pedagogisk personale være digitalt kompetente. Prioriterte områder var infrastruktur, kompetanseutvikling, digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer, forskning og utvikling (FoU). Modellen under viser de prioriterte satsingsområdene som deler av en helhet hvor hver del er like viktig. Utvikling av IKT i skolen krever en sammensatt og helhetlig innsats over tid. Det legges vekt på at kunnskapsdannelse, læring og formidling skal være gjennomgående i programmet. Alle som deltok skulle utvikle seg som lærende organisasjoner.

Modell for kunnskapsdannelse:



(Program for digital kompetanse 2004-2008:8)

Her er de fire bitene i puslespillet som må passe sammen, infrastruktur, digitale læringsressurser, forskning og utvikling og kompetanseutvikling for å skape ny kunnskap, læring og formidling.

Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter og likestilt med regning, skriving, lesing og å kunne uttrykke seg muntlig.

Invitasjonen til deltakelse i de første nettverkene i Troms :

*Nettverket skal være lærende i den forstand at de gjennom dialog, erfaringsutveksling og refleksjon skal skape grunnlag for endring av praksis”
(Invitasjon til deltakelse i nettverk perioden 2004-2006:1)*

Oppsummering av intensjoner og styringssignal

I mange meldinger fremheves betydningen av ledelse og lærende organisasjon som viktig for å skape gode betingelser for elevenes læring og utvikling. En lærende skole er en skole som legger til rette for at ansatte kan lære av sin egen praksis underveis, mens praksis utøves. Mange meldinger peker på moment som dialog, samarbeid i nettverk, læring av læring og ansvarsforhold for skoleeiere og skoleledere som viktige. Det er avgjørende for skoleutvikling og for forbedring av praksis i klasserommene at lærere lærer å lære av sin egen praksis.

På de fleste av våre skoler har arbeidsrommene for lærere arbeidsplasser for flere lærere. I slikt felleskap kan det oppstå nettverksdannelser og dialog om det daglige og om praksis i klasserommene. Løs prat i en uformell setting kan føre til at praksis endres, men ikke nødvendigvis. Der lærere møter andre lærere, kan det organiseres og systematiseres i forhold til læring, så den løse praten kan danne grunnlaget for en lærende prosess. Dette skjer imidlertid ikke av seg selv. Lærende nettverk kan bety en forskjell (Lund i Erstad/Hauge 2010).

Fra styringssignal og intensjoner tar jeg med meg begrepene lærende organisasjon, der praktikere lærer av egen praksis mens den utøves i eget miljø og i nettverksmiljø, via dialog og med tilretteleggende og støttende ledelse.

3 Teori.

Innledning.

I sin bok "Trender og translasjoner" sier Røvik at det generelt kan være en hang og en trang til å overvurdere betydningen av eget fagfelt. Organisasjonsteorien har vært en selvstendig kraft for utvikling og institusjonalisering av en forestilling om "en verden av organisasjoner". Andre fagdisipliner studerer fenomen som er uavhengig av sin egen fagdisiplin, som en glasiolog studerer isbreen for eksempel. Organisasjonsteoretikere preges av den konstruksjon av system de selv har bidratt til.

Det er få aktørgrupper, om noen i det hele tatt, som tror så sterkt på forestillingen om en verden av relativt like systemer kalt organisasjoner som organisasjonsteoretikere selv (Røvik 2007:74).

Av dette kunne man kanskje si at dette er en faglig disiplin der "bukken har laget havresekken".

Fredric W. Taylor regnes for den første med en noenlunde fullstendig organisasjonsteori med sin "Scientific management" fra begynnelsen av forrige århundret. Dette var en teknisk/rasjonell måte å forstå organisasjoner på, der kunnskap om tekniske operasjoner ble overført til hvordan menneskelige arbeidssituasjoner kunne, eller skulle, forstås og derav anrettes og styres.

Offentlige organisasjoner, også skoler er blitt preget av en retning som kalles "New public management"(NPM). En effekt av NPM er at de fleste kommuner har etablert sine virksomheter som selvstyrte resultatenheter. De skal ligne mer på organisasjoner og på hverandre. Selvstyrte enheter skal motiveres av å se sin plass i det hele, og klare å forvalte knappe goder bedre med enda knappere ressurser til å utføre det (Røvik. 2007). Når endringer som organisasjoner utsetter seg for eller blir utsatt for, oppstår det ideer som reiser rundt. Når en ide "reiser" inn i en organisasjon møter den en kompleks kontekst. Om reisende ideer påvirker eller påvirkes av den konteksten den kommer inn i, er ikke klart. Når ideer

reiser fra en kontekst til en annen blir det som kommer ut av det avhengig av den oversettelse eller translasjon de får i den nye konteksten. Translasjon handler om hva organisasjonen gjør med ideen, hvordan den oversettes og tolkes inn i en ny sammenheng den tas inn i. Når dette skjer oversetterkompetansen, blir oversetterkompetansen en viktig og strategisk kompetanse for å ta nye ideer inn i organisasjonen. Dette vil være en strategisk lederkompetanse i endringsarbeid (Røvik, 2007).

Enhver realistisk tilnærming til en analyse av en organisasjon må bygge på en forutsetning om at organisasjoner kan være mange ting på en gang (Morgan, 1986).

Er så skolen en organisasjon, og oppfatter skolen seg selv som en? Eller en den et "løst koblet" system og mer en tumleplass enn en organisasjon i tradisjonell forstand. I et slikt system har ledelsen en mer administrativ funksjon, enn en reell ledelse der praksis utøves (Roald i Lillejord, 2003). Gir det da mening å tillegge ledelse en betydning for endring? Kanskje nettopp i en slik organisasjon eller tumleplass har ledelse eller fravær av ledelse ekstra stor betydning.

Organisasjon, læring, Lærende organisasjon og Lærende nettverk

Hva er en organisasjon

Ordet organisasjon betyr i følge Kunnskapsforlagets fremmedordbok "ordning til et hele av innbyrdes samvirkende deler." I en menneskelig setting med mellommenneskelige aktivitet sier Scheins definisjon:

"En organisasjon er en planmessig koordinering av flere menneskers aktiviteter for å nå en felles, klart bestemt målsetting gjennom fordeling av ansvar og funksjoner, og gjennom et hierarki av autoritet og ansvar." (Schein, 1980:25)

Schein omtaler denne definisjonen som "tradisjonell" (Schein, 1980), og sier videre at denne definisjonen er urealistisk og misvisende i forhold til

at forhold som press fra det miljøet organisasjonen eksisterer innenfor, organisasjonens indre dynamikk, menneskelige behov, ønsker og forandring av disse, formelle og uformelle grupperinger, påvirker. Schein peker på at det er behov for mer en mer dynamisk definisjon av organisasjon.

Lars Qvortrup er en dansk systemteoretiker. Han sier at organisasjoner er sosiale system med regler for medlemskap som fastsetter bestemte grenser og kriterier for medlemskap eller ikke medlemskap (Qvortrup 2001). Organisasjoner er systemer med grenser til omverden. Organisasjoner må begrunne seg selv, og må referere til seg selv når den gjenskaper seg selv. Organisasjoner er funksjonelt lukkede sosiale system med en definert omverden.

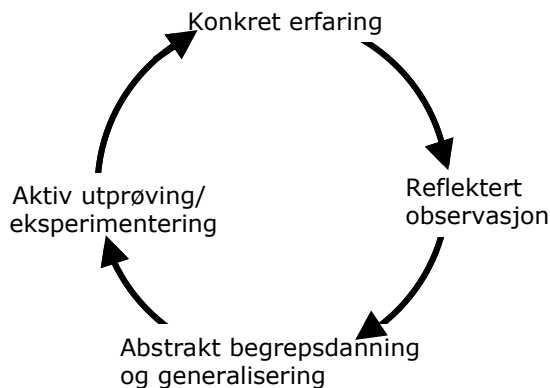
Sølvi Lillejord sier skolen eksisterer som en organisasjon fordi den eksisterer over tid, og den vil bestå selv om alle medlemmene byttes ut (Lillejord, 2003). Grunnleggende prinsipper er at etablert enighet om hvilke prosedyrer som skal følges når man tar avgjørelser, at enkeltpersoner er delegert myndighet til å handle på vegne av organisasjonen og at det er etablerte grenser mellom organisasjonen og omgivelsene.

Hvordan skapes læring individuelt

Hvordan dannes læring? Noen bruker en datamaskins opplagring av data som bilde på hvordan mennesker danner ny kunnskap av at ny input blir lagret sammen med gammel input, og så dannes ny kunnskap gjennom en opplagring av mer og mer input.

Læring er den prosess som et individ danner sin viten gjennom fremmedbetraktning (for eksempel kommunikative utvalg) og selvbetraktning (av egne forutsetninger) i en som regel ubevisst kombinasjon (Qvortrup. 2001).

Grunnlaget for læring skjer i en syklus fra en konkret opplevelse eller erfaring, via observasjon og refleksjon over erfaring, til at det settes ord på erfaring, og begrepsdanning og generalisering oppstår til utprøving av begrepene i aktiv handling og igjen til nye erfaringer. David Kolbs teori er en kognitiv teori. Han bygger på Piaget, Dewey og Lewin. Læring blir en kontinuerlig prosess med både konkrete og abstrakte elementer.

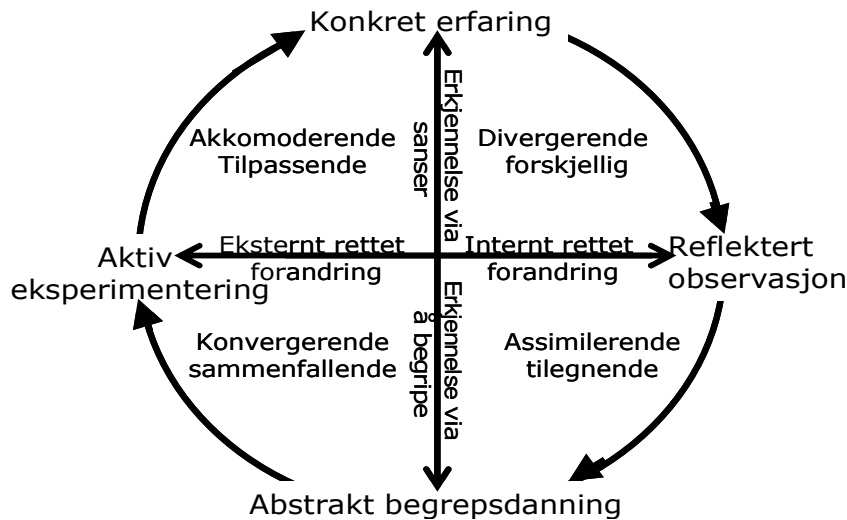


Figur 1 David Kolb 17 individuell læring.

I figur 2 under utvides modellen til å inneholde fire læringsstiler og to grunnleggende akser for læring. Langs den ene er erkjennelse, og langs den andre er handling. I den ene enden av erkjennelse skjer en oppfattelse av noe som skjer i omgivelsene, og i den andre enden oppstår en forståelse gjennom teoretisering og begrepsdanning. I den ene enden av handlingsaksen er en intern handling som er refleksjon, og i den andre enden en eksternt rettet handling som påvirker omgivelsene. Dette fører til fire former for læring som Kolb betegner som læringsstiler.

Læringsstilene kan kombineres og gi en høyere form for læring. Dette er ikke avgrensede læringsstiler, men har ulike tyngdepunkt. Den som er preget av en akkomoderende læringsstil heller mot konkrete erfaringer og aktiv utprøving, en mer praktisk og teknisk innretning. Den divergerende vektlegger konkret erfaring og reflekterende observasjon. Denne mennesketypen vil vektlegge refleksjon og forståelse. Den assimilerende typen er innrettet mot refleksjon og abstrakt begrepsdanning. Den konvergerende innrettes mot abstrakt begrepsdanning og aktiv utprøving.

Læring er den prosess som kunnskap utvikles av ved at erfaring konverteres. Kolb vektlegger læring fremfor resultat, og at kunnskapsdanning skapes og omskapes kontinuerlig. Læringen oppstår i bevegelser mellom læringstyper.



Figur 2 Kolb om læring av erfaring Granberg/Ohlsson 36

Dette er en forståelse av læring som en individuell prosess. I en organisasjon skjer dette innenfor visse grenser, og under visse forutsetninger, og er aktivt utviklet i en sosial setting som preger den individuelle læringen. Grunnlaget for forståelse av kollektiv læring dannes ved forståelse av individuell læring (David Kolb i Granberg/Ohlsson).

Lærende organisasjon eller organisasjonslæring – begreper til å begripe med

Det finnes mange teorier om lærende organisasjon, men mange av dem har felles trekk. Lærende organisasjoner er som en metaforisk beskrivelse av en idealtilstand der organisatorisk læring blir et virkemiddel for å arbeide mot idealtilstanden. Læring skjer som en kontinuerlig prosess, individuelt og kollektivt, for å svare på press som organisasjonen blir utsatt for (Irgens. 2011).

Organisasjonslæring handler om læring som skjer når individer jobber i grupper og de omgjør hverandres erfaringer til læring, der kunnskapen



deles i en sosial prosess. Når den nye kunnskapen er tilgjengelig og meningsladet, kan medlemmene samlet endre sin atferd. Dette består av å skape kunnskap om læring, spre ny kunnskap og handle i tråd med den nye kunnskapen (Lillejord. 2003).

En lærende organisasjon er en organisasjon som skaper gode forutsetninger for medarbeidernes læring, og som tar den læringen og nyttiggjør seg den i organisasjonens tilstrebing etter å påvirke og tilpasse seg omverdenen (Granberg/Ohlsson 2004).

Peter Senges definisjon er at lærende organisasjoner er organisasjoner som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid, der overlevelselslæring og tilpasningslæring er viktig og nødvendig, men ikke tilstrekkelig. I tillegg må kollektive ambisjoner få spillerom i en konstruerende læring som fremmer evnen til å skape. (Senge, 1990 og Qvortrup, 2001).

Lærende organisasjoner prøver å få til dynamiske forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. I et hyperkomplekst samfunn er en lærende organisasjon en organisasjon, som kan betrakte verden med et antall forskjellig sett av koder, og samtidig og fortløpende reflektere prioriteringer av kodene og det innbyrdes samspill mellom de forskjellige kodene (Qvortrup, 2001).

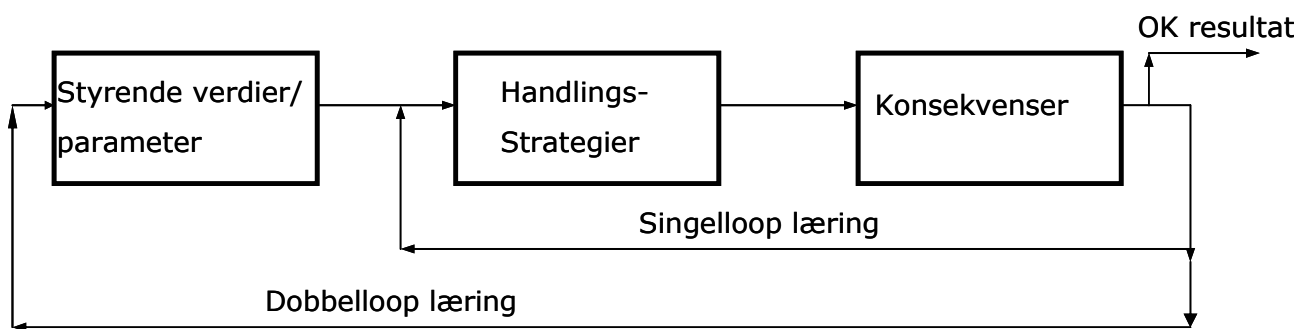
I denne oppgaven bruker jeg den betydning av begrepet strategi at det er en fremgangsmåte for å løse et problem. Begrepet stammer fra militær terminologi der strategi er hva slags taktikk som kan brukes for å vinne et slag eller en kamp. Fra den militære opprinnelsen kan det kanskje mer se ut som det betyr å skape et problem enn å løse det. Begrepet brukes i utstrakt mengde i mange sivile sammenhenger for å beskrive framgangsmåter i private og offentlige planer.

Læringens looper.

Argyris og Schön sier i sin bok "Organizational learning. A Theory of action perspectiv" fra 1978 (Argyris/Schön. 1978:2):

“Organizational learning involves the detection and correction of error. When the error detected and corrected permits the organization to carry on its present policies or achieve its present objectives, then that error-detection and correction process is single-loop learning.”

Enkellopp læring er som en termostatfunksjon (figur 3). Noe måles og handlingsalternativer endres, som at det blir kaldere og mer strøm pøses inn.



Figur 3 Singel- og dobbellopp læring

Dobbelloop kan skje når læring fører til endring av de grunnleggende normer, retningslinjer og mål.

Double-loop learning occurs when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organization's underlying norms, policies and objectives (Argyris/Schön. 1978:3).

De fleste organisasjoner oppnår enkelloop læring rimelig bra, men har store vanskeligheter for å oppnå dobbellopp læring. Enkelloop fører til forbedring av eksisterende prosesser, og handler om å avdekke feil og korrigere dem og gjennom det skapes læring. Dobbelloop læring handler om å stille de grunnleggende spørsmål om hvorfor det er feil, og organisasjonen må lære kollektivt, og endre og fornye (Argyris/Schön. 1996).

Det enkelte individs handlinger forklares av "Theories of action" som inneholder individenes uttrykte ideelle verdier, "Espoused theory". De underliggende verdier og normer som påvirker atferden i praksis, er

"Theories in use" (Argyris/Schøn. 1996 og Granberg/Ohlsson. 2004). For å få til dobbelloop læring må den enkelte bli bevisst på sine "Theories in use" og ha dialog med andre for å endre dem.

Organisasjoner som vil lære av sin egen læring fortløpende er avhengig av dialog for å korrigere sine feil, og for å få det til, må det være et klima preget av tillit i organisasjonen. Hvis denne tilliten ikke fins, vil mange være redd for å eksponere sine "Theories in use", og utøve forsvarsstrategier.

Schøn fremhever refleksjonens betydning. Med refleksjon menes å tenke gjennom og begrunne. Schøn mener med sitt begrep "Reflexion in action" at praktikerne utvikler ny kunnskap om sitt arbeide gjennom en dialog med seg selv om det som skjer, mens det skjer. Dette er en taus kommunikasjon. Schøn skiller mellom "Reflexion in action" og "Reflexion on action" som kan være lignende den refleksjon som kan skje over et utfall av en handling som Kolb beskriver. Dette er den reflekterte praktiker (Granberg/Ohlsson. 2004).

Systemtenking som teoretisk ramme for læring i organisasjoner

Peter Senge er en teoretiker som har levert et betydelig arbeid for dette området med "The fifth discipline: The art and practice of the learning organization". Senge bygger på Bateson, Argyris og Schøn. Begreper disiplin betyr fagområde, forutsetning eller kategori innenfor teori. Bruken av ordet disiplin peker på utvikling av kompetanse og ferdigheter (Senge. 1990). Systemtenking er den femte disiplinen og den som binder de andre sammen og skaper helheten (Granberg/Ohlsson. 2004). En organisasjons utførelse av sin intensjon, er avhengig av at mennesker, oppgaver, funksjoner og strategier er i samspill i systemet. Dette samspillet avgjør organisasjonens prestasjoner. Et menneskes jobbutførelse kan være god isolert sett, men kan være til hinder eller skade for andre og hele systemet likevel. Samspillet med andre system kan også få konsekvenser for et system (jfr "det store ølspillet" Senge. 1990). Forandringer for å endre systemet må rettes mot helheten og ikke fragmentarisk. De andre

disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring.

Personlig mestring handler om individenes evne til å lære, og å utvikle sin kompetanse. Her kan man se en kobling til Schøns reflekterende praktiker. For at organisasjonen skal utvikle seg, må det legges til rette for at medlemmene kan utvikle sin personlige mestring.

Mentale modeller er det indre bildet av verden rundt oss som består av de grunnleggende og ofte tause forestillinger i en organisasjon. Disse forestillingene må opp til overflaten og diskuteres åpent for å danne nye. Hvis dette ikke skjer, kan presumptivt gode tiltak hindres av de underliggende mentale forestillingene om rett og galt (Senge. 1990).

En felles visjon kan være svaret på spørsmålet om hva en organisasjon ønsker å oppnå. En felles visjon skaper en felles forståelse av fremtiden. Dette gir læringen retning og energi. Læring vil skje uten en felles visjon, men den endringslæringen er avhengig av visjonen. Det avgjørende er ikke selve visjonen, men hva den kan gjøre. En felles visjon bør være av en indre karakter som gir medlemmene reelle forventninger.

Gruppelæring er en prosess med fininnstilling av organisasjonens evne til å skape gode resultater. En viktig ingrediens i prosessen er den ekte dialogen. Den atskiller seg fra diskusjonen som handler om å vinne med argumentasjon. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, og er avgjørende i arbeidet med å skape en lærende organisasjon som søker helhetsforståelse og retter blikket utover og framover (Senge. 1990).

Systemtenkingens kunst er å kunne kjenne igjen komplekse og fine strukturer som kan være skjult av detaljer, pressede situasjoner og interesseforskjeller. Nøkkelen til å mestre systemtenking og ledelse henger på å kunne se mønstre der andre bare ser enkelthendelser og blir reaktiv. En leder må se både trærne og skogen. Ledelse i en lærende organisasjon handler om å forstå, og få andre til å forstå de systemkrefter som former forandring. Ledelse handler om å fremme læring for alle. Ledelse er ikke noe som utøves av "lederen", men som er distribuert i

organisasjonen. Et av paradoksene ved ledelse i lærende organisasjoner er at den er både kollektiv og svært individuell (Senge. 1990).

Lederskap som er orientert mot læring og utvikling, er pedagogisk ledelse og en ledelsesform som stiller andre krav til en leder enn å administrere. Senge legger stor vekt på den betydning ledelse har for utvikling av lærende organisasjon. Lederen samler til felles innsats, er i dialog og koordinerer og viser vei. Skoleutvikling er avhengig av at leder deltar aktivt, veileder og ser og forstår det relasjonelle samspillet (Lillejord om Senge og ledelse. 2003).

Samfunnet er et sosialt system der grunnvilkåret er kommunikasjon, hovedutfordring er kompleksitet, og målet er kompleksitetshåndtering gjennom læring og kunnskap. I et slikt hyperkomplekst samfunn går skillet mellom mennesker på det å kunne håndtere kompleksitet og ikke. Hyperkompleksitet er kompleksitetens kompleksitet. Et hyperkomplekst samfunn består av alle handlinger som er kommunikativt tilgjengelig, og har flere muligheter enn det har kapasitet til å bruke. Alle samfunn har et stort antall komplekse system med hvert sitt sett av kriterier som de måler omverden, seg selv og sine egne kriterier med. Det sammensatte perspektivet innbærer et samfunn i konstant forandring, der betingelser for enkeltindivider og organisasjoner er dynamiske. Utdanning og læring i slike samfunn går fra å være kvalifikasjonsorientert til kompetanseorientert. Det er avgjørende i hvilken grad organisasjoner kan tilpasse seg nye betingelser, internt og eksternt og i hvilken grad de kan tilegne seg dynamisk og generaliserbar viten. Dagens samfunn kan betraktes som hyperkomplekst, det vil si et samfunn i konstant endring, hvor forutsetningene hele tiden forandrer seg. Organisasjoners begrunnelse i et hyperkomplekst samfunn er at de medvirker til å redusere kompleksitet.

Lars Qvortrup er inspirert av G. Brown og Gregory Bateson i forhold til innholdet i begrepet kompetanse. Batesons system for undervisning, læring og ferdigheter har 4 nivå. Læring skjer når et psykisk eller sosialt

system stimuleres og når dette systemet forandrer seg selv oppnås læring på nivå 1 som i figur 4. Læring på nivå 2 skjer når systemet betrakter læringen på nivå 1 og forandrer prinsippene for læring. På tredje nivå betrakter systemet læring på nivå 2 og forandrer prinsippene for læring av læring, som er metalæring. Læring på fjerde nivå nås når artens utvikling fra opprinnelse og individets utvikling forenes.

Vidensformer	Stimuleringsformer	Resultat-former	Færdighetsformer	Output effekter
1,orden viden	Direkte læringsstimulering	Kvalifikasjoner	Faktuell viden	Proportional effekt
2,orden viden	Appropriasjon	Kompetance	Refleksivitet	Ekspontional effekt
3,orden viden	Produksjon	Kreativitet	Meta refleksivitet	Kvantespring
4,orden viden	Social evolution	Kultur	Almen dannelse	Paradigme skift

Figur 4 (Qvortrup. 2001:107)

Dette kan forklares med at læring på nivå 1 skjer når et individ ser noe gjort, og gjør det samme med nøyaktig samme redskap. Læring på nivå 2 er når et individ gjør samme operasjon med noe annet som redskap. Læring på nivå 3 skjer når læringen på nivå 2 betraktes, og ut av det skapes et nytt egnet redskap. Læring på fjerde nivå oppnås når det i et kollektiv kan skapes forutsetninger for at redskaper kan lages, ferdigheter oppnås og videreformidles (Qvortrup. 2001). Ut av det dannes begrepene på første nivå kvalifikasjoner, på andre nivå kompetanse, tredje nivå kreativitet og fjerde nivå kultur. I figur 4 er undervisning som en ytre påvirkning som i nivå 1 fører til en enkel ferdighet eller kvalifikasjon. I skolen kan dette være når man har kommet fram til at noe må endres på, og arrangerer et kurs for å rette på det. Det er ikke forutbestemt at når du eksempelvis har klasseromsundervisning på nivå 1 at det bare kan føre til faktakunnskap og kvalifikasjoner, og at det gir en proporsjonal output, men at det vil være den dominerende effekt.

Det er forskjell på lærende organisasjoner og andre organisasjonstyper. Tradisjonelle organisasjoner betrakter verden gjennom en brille, mens lærende organisasjoner betrakter verden med mange forskjellige briller.

Lærende organisasjoner ledes av selvstyring og selvbetragtning mens de tradisjonelle av selve Lederen. Ledelse i lærende organisasjoner er ledelse som legger til rette for selvstyring og selvkontroll. Hovedvekt i tradisjonelle organisasjoner er på kvalifikasjoner, mens de i lærende organisasjoner er på kompetanse og kreativitet. Ledelse var tidligere forbeholdt enkeltpersoner. I dag er ledelse en distribuert og kollektiv funksjon for opprettholdelse og utvikling av en organisasjon. Det fins fremdeles formelle ledere, men ledelse er en oppgave alle i en lærende organisasjon har ansvar for (Qvortrup. 2001).

“Det gamle ideal om den rasjonelle toppstyrte organisasjon er på vei til den teoretiske kirkegård. I en tidsalder, som kan karakteriseres som hyperkomplekst, er det urealistisk å forestille seg at en person på basis av innkommende informasjon kan dirigere alle handlinger i en organisasjon. Ledelse er ikke et sted eller en person, men en funksjon” (Qvortrup. 2001:192).

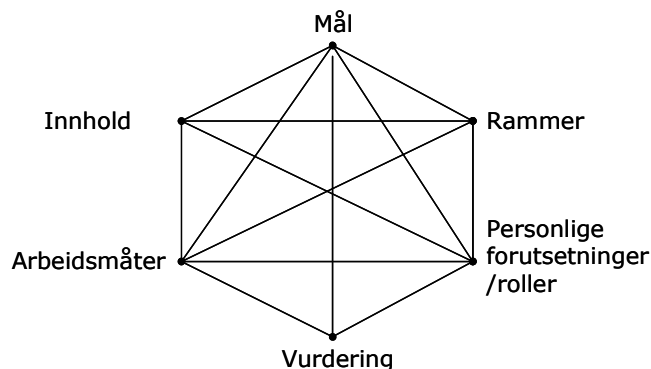
Utfordringen med kompleksitet løses ikke ved å åpne organisasjonene helt, og ledelse ikke ved å delegere alt eller å ta hånd om alt som har med ledelse å gjøre. Den ledelse som delegerer alt vil kvele organisasjonen i kompleksitet, og den som vil ha hånd om alt kveles selv i kompleksitet. Dialog er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Dialogen må være styrt ellers vil omverdenes kompleksitet importeres til organisasjonen.

Qvortrup sier om Senges definisjon at den er ganske idealistisk, og Argyris og Schøns er ganske psykologiserende begrep og kan suppleres med et systemteoretisk tilskudd. Et grunnleggende “karakteristikum” ved en lærende organisasjon er at den autopoietisk, det vil si at systemet på basis av seg selv skaper sin egen input. Det er selve funksjonsmåten i

organisasjonen som fører til dobbelloop læring og den individuelle læring i organisasjonen aggregeres til kollektiv læring. Det er viktig at læringen omfatter interne prosesser som betraktning av hvilken optikk eller kombinasjon av "briller" organisasjonen selv har.

I en lærende organisasjon stilles det ikke mindre krav til ledelse, men andre krav. Synlig ledelse er en læringsstøttende ledelse som er formativ kontra normativ som understøtter evnen til å lære det pensum som ennå er ukjent (Qvortrup 2001).

Alt henger i hop med alt kan man betegne det som jeg hittil har skrevet om. I en skolehverdag handler det om å se det hele didaktiske bildet. En modell av virkeligheten må være såpass enkel at den gir oversikt uten å overforenkle. Dette er en modell fra Bjørndal og Lieberg som Tiller mener oppfyller praksiskrav. Denne viser hvordan diskusjoner om opplæringens sentrale elementer og utfordringer kan ordnes. Den viser samtidig det som andre har omtalt som den komplekse situasjon individer i en lærende skole står overfor (Tiller. 1995).



Figur 5. Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell.

Hvis den didaktiske helhetsforståelsen er svak, eller borte, kan det føre til at et valg som ikke er ment å være ødeleggende for et annet valg, og dessuten skjult, kan bli ødeleggende.

God didaktisk helhetsforståelse fremmer læring av læring underveis i skolen av den enkelte som igjen kan aggregeres til organisatorisk læring under de rette omstendigheter.

Gode lærere og skoleledere har klare mål for sitt arbeid og styrer etter og ikke av målene. Den gode lærer og leder viser vilje og evne til å lære, en forskende tilnærming til egen praksis. To sentrale aspekter ved en skole som lærer, er aksjonslæring og reflekterte praktikere. En reflektert praktiker er en som tenker grundig gjennom hendelser i sin praksis, og som gjennom det lærer hvordan og hvorfor det blir som det blir. Dette må være en kritisk refleksjon som ikke er overfladisk. En slik handlingsrefleksjon kan betegnes som en metarefleksjon. Det er som å klatre opp på glasstaket og se seg selv handle derfra (Tiller. 1995). Refleksjonen må ikke begrenses til bare de nære ting innenfor skolen, men rettes mot alle forhold som spiller inn i og for skolen.

Aksjonslæring er avledet av aksjonsforskning. Begrepet aksjonsforskning reserveres til akademiske forskere og aksjonslæring for reflekterte praktikere. Refleksjon er bindeledd mellom tidligere og fremtidig praksis. En måte å få dette håndterlig på i en travel hverdag, er å innøve en kritisk og argumenterende skriftlighet i logger av hverdagen der distanse og nærhet kobles. Her kan hverdagen kategoriseres og bidra til å generere ny kunnskap.

”Aksjonslæring kjennetegnes av kritiske undersøkelser gjort av reflekterte praktikere som åpner seg for innsyn i sin praksis, praktiserer selvvurdering og engasjerer seg i deltakerstyrt problemløsning i en kontinuerlig profesjonell utvikling” (Tiller. 1995:153).

Refleksivitet, kollegialitet og kollektivitet fremmer aksjonslæring. Tiller referer til Senges begrep ”personlig mestring” som en viktig forutsetning for vekst og læring som kommer til uttrykk ved en søkende og moden holdning. Å lære seg hvordan man skaper en kreativ spenning, er en sentral ferdighet i en lærende organisasjon. Begrepet om personlig mestring henger sammen med livslang læring. Man blir aldri utlært. En skole som lærer, krever lærere som lærer. I en sãnn skole lærer elevene og er det aller viktigste (Tiller. 1995)

Hvorfor bør skoler bli lærende organisasjoner? Knut Roald sier at først på 1980-tallet ble skolen omtalt som organisatorisk enhet i pedagogisk litteratur. Den internasjonale interessen for livslang læring, kompetanseutvikling og praksislæring er økende. Dette er tegn i tiden. I den samme trenden ligger organisasjonslæring. Læreplaner fra L97 skiller mellom kunnskap og læring.

Organisasjonslæring handler om å lære av god praksis og å forandre dårlig praksis. For å få til dette må de som har interesser i organisasjonen komme sammen og diskutere praksis i lys av organisasjonens oppgaver. Dette må være en kontinuerlig prosess. Lillejord referer til Senge som sier at en organisasjon ikke kan lære mer enn de enkelte medlemmer kan lære. Av dette er det en klar sammenheng mellom individuell og kollektiv læring. Det fins ikke en allment akseptert definisjon på begrepene organisasjonslæring eller lærende organisasjon. Trekk som går igjen er metodisk og systematisk læring på alle nivå, kontinuerlig prosess og helhetssyn. Organisasjonslæring er å skape ny kunnskap som gjør det mulig for organisasjonens medlemmer å handle annerledes enn de gjorde før en endring (Lillejord. 2003).

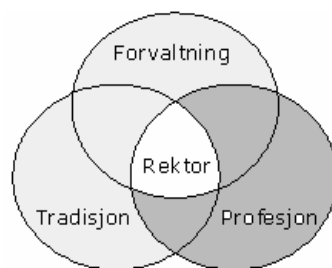
Skoleledelse i en lærende skole må finne balanse mellom to perspektiv, den pedagogiske ledelse og den administrative.

Skoleledelse	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opptatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenskontekst	Henter verdier og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

(Lillejord. 2003:110)

Å dekke den ene siden er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Ledelse er nødt til å være opptatt av balanse mellom administrativ og pedagogisk ledelse.

Tradisjoner sitter i veggene i skolene, og til dels meget dypt og godt. Tradisjonen påvirker fortolkningen, translasjoner, av hvordan skoler skal utøve sin praksis. Det kan stå i motsetning til forvaltning og profesjon. Midt i dette spenningsfeltet, av og til mer likt et minefelt, skal ledelse utøves. Som i i figur 6 under er rektor i sentrum av denne spenningen.



Figur 6 (Møller i Lillejord og Fuglestad(red) 1997:152)

Det kan være en posisjon med muligheter og umuligheter, alt etter hvordan ledelse utøves eller ikke utøves.

En skole er preget av et relativt flatt hierarki, personale med høy utdanning, og lang tradisjon for høy grad av autonomi. Den enkeltes atferd reguleres mye av dette tradisjonsgrunnlaget.

Et legitimt grunnlag for ledelsesutøvelsen er dynamisk og avhengig av forhandlinger, utvikling og fornying. Møller sier at organiserte arbeidsfellesskap er et lite brukt kunnskapsreservoar.

Kunnskapsproduksjon skjer i et vekselspill mellom teori og praksis.

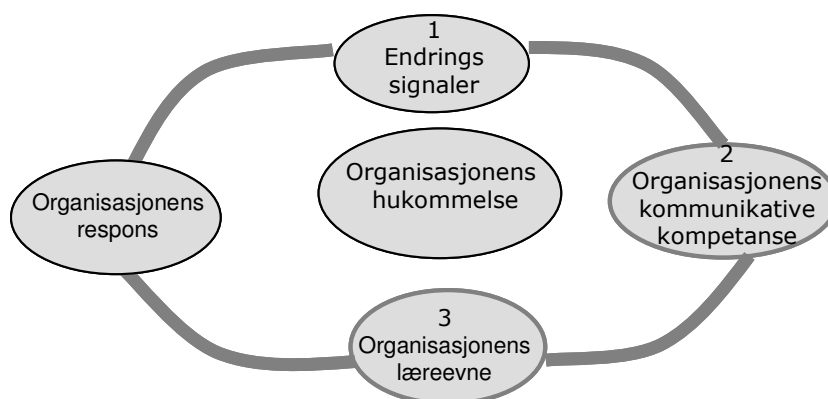
Utfordringen er å lage arenaer der teori og praksis kan møtes og refleksjon om praksis og utvikling av repertoar av gode analysebegreper.

Det er fem hovedtrender og sterke idéstrømmer i den internasjonale ledelseslitteraturen etter 2000-skiftet (Røvik 2007). Det er tunge trender som gir oppskrifter på ulike deler av organisasjoners oppbygging og viktige funksjoner og oppgaver som ledelse, struktur, design av

arbeidsprosesser og håndtering av omgivelser. De er avbyråkratisering, styringstenking, prosessorientert organisering, radikal økonomisme og omdømmeorientering. Dette er trender som går igjen både på tilbyder og etterspørresida. Den idealtypiske moderne organisasjon er den som har stor kapasitet til å fange opp og fange inn svært mange og ulike organisasjonsideer. Dette er resultat av mange forhold, som utvikling av felles organisasjonsidentitet, medarbeider med lang utdanning som takler den moderne abstraksjon av idéverden, og deltakelse på utviklingsarenaer. Deltakelse på eksterne nettverk der man regelmessig kan eksponeres for ulike diskurser og ideer. Den idealtypiske organisasjon er hva Røvik kaller en multistandardorganisasjon.

I arbeidslivet forbindes læring med atferdsendring eller med potensial for atferdsendring. Når et individ har endret atferd som resultat av erfaring, har det lært. En organisasjon er avhengig av sine medlemmers og organisasjonens kapasitet for læring. Organisasjonens læringsatferd er en syklisk prosess som i figur 7 (Irgens 2011).

Det starter med at det skjer noe som kan få betydning for organisasjonen. Kommunikative kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger organisasjonen har til å håndtere kommunikasjon. Virksomheten må kunne ta til seg ny informasjon, skille og få nødvendig tilleggsinformasjon. Organisasjonens læreevne handler om evnen til å oversette den nye kunnskapen til nye handlingsmønstre.



Figur 7 Organisasjonens læringsatferd (Irgens. 2011: 84)

Ny kunnskap betyr ikke uten videre ny praksis. Organisasjonen kan gjennom reaksjon påvirke starten på endringer. Dette kan skje reaktivt, ureflektert og automatisk, eller proaktivt som planlagt og bevisst svar på ytre påvirkning.

Ledelse er en nøkkelkomponent og både privat, og mer og mer i det offentlige, forventes det at ledelsen skal legge til rette for læring. Det en leder bærer med seg, bevisst eller ubevisst preger den tolkning og forståelse lederen danner i sitt verdensbilde.

Dette påvirker det handlingsrepertoar den enkelte leder eller ledelseskollektiv, til det som skal håndteres og de ferdigheter som blir sentrale. Utgangspunktet er situasjoner der ledere og utviklere i organisasjoner møter usikkerhet, stadige endringer og ustabilitet. Der blir ledelsesutfordringer å forstå hva som skjer under dynamikk og kompleksitet, og "verktøyene" er pragmatisk og handlingsorientert kompetanse som spenner fra vitenskap og kunst (Irgens. 2011)

Ledelseskompetansens elementer:

Ledelse som vitenskap	Ledelseskompetansens elementer	Ledelse som kunst
Forståelsesformer med røtter i naturvitenskap og matematiske fag Analytisk filosofi Instrumentell organisasjonsteori, funksjonelle teorier, økonomiske teorier	Kunnskapsgrunnlag	Forståelsesformer med røtter i humanistiske fag og kunst Hermeneutisk og fenomenologisk filosofi Institusjonell teori, fortolkende teori, prosessteorier, kulturteorier
En preferanse for overflatefenomener, kvantitative størrelser, substanser, "harde fakta" Vektlegger kunnskap som beholdning Preferanser for styring, kontroll, kalkulering og rapportering	Holdning	En preferanse for dypfenomen, kvalitative størrelser, relasjoner, emosjoner, verdier, fortolkninger Vektlegger kunnskapsom prosess Preferanse for læring, kreative prosesser, refleksjon og etiske vurderinger
Harde ferdigheter: Beherske administrative systemer, IT, teknologi, økonomiske modeller, målstyring, arbeidsrett, analysemodeller, regneark Praksis som <i>teknikk</i>	Ferdigheter i organisasjon og ledelse	"Myke ferdigheter": mestre kommunikasjon, kreativitet, samarbeid, møteledelse, konflikthåndtering, coaching, empati, kulturforståelse, teambygging, motivasjon Praksis som <i>kunst</i>

Nettverk som læringsarena

Kjell Skogen sier at det er av stor betydning at det skjer læring på tvers av skoler. Dette gir ledere og lærere anledning til å utveksle erfaringer og reflektere over hverandre erfaringer. Han viser til et tysk læringsnettverk der det vektlegges profesjonalisering av lærerne og videreutvikling av hele skolen. Alt henger i hop med alt. Det er vanskelig å endre skolen uten å se den i den kontekst den skal virke i. En slik arena er ikke en kopimaskin, men en arena for kommunikasjon og samarbeid for gode ideer, og som katalysator for deltakerne. Erfaringer fra det tyske nettverket er at det er viktig at det som er tema for nettverket, oppleves som hensiktsmessig i

forhold til hjemmeskolen. De enkelte skoler må få anledning til å utvikle egne innovasjonsprosesser. Det er viktig at det skapes et eierforhold til egen organisasjons innovasjon. Det er nødvendig å arbeide med en kultur der alle føler ansvar for å skaffe seg selv og andre informasjon for å fremme delingskulturen. Det er viktig å gjøre andre gode og å utvikle de kollektive effekter. Forpliktet og forpliktende ledelsestøtte er viktig. Noe av det viktigste er tid til å drive utviklingsarbeid gjennom avlastning av ordinære oppgaver. Når man prøver å forandre det bestående oppstår det motstand, og etablering av læringsnettverk utenfor organisasjonen er intet unntak. Motstanden kan være åpen, uttalt og aktiv, eller like vanlig passiv og taus. (Skogen. 2004).

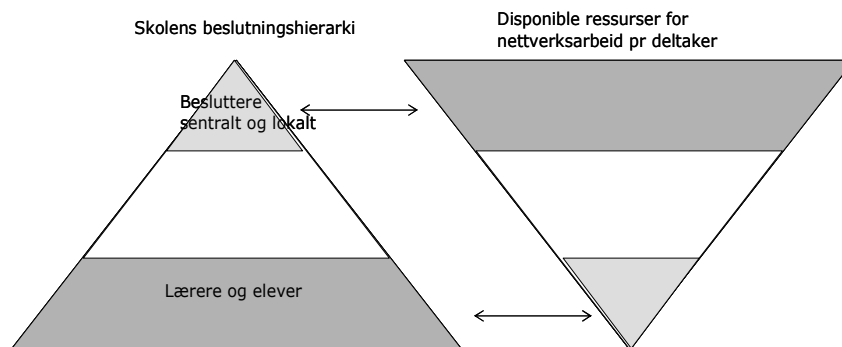
Læring er en relasjonell aktivitet som forgår i møtet mennesker, og er derav en sosial aktivitet. Læring er også situert, det vil si at den er steds- og situasjonsavhengig. Da skifter sammenhengene med skifte av relasjoner. Det gjør det vanskelig å generalisere. Det er like vanskelig å planlegge for forandring som det er for læring. Det krever uansett mål og ledelse. Ansatte forventer retning for arbeidet, tillit og håp. Forandring er avhengig av engasjement alle veier i organisasjonen. Wenger sier oppmerksomhet må rettes mot samspillet mellom erfaring og kompetanse, og at det kan gi fruktbar læring. Praksis blir fort rutine uten å vektlegge samspill (Lillejord om Wenger og Lave 2003).

Etienne Wenger er sammen med Jean Lave skapere av teorien om praksisfelleskaper. Læring skjer primært med å delta i praksisfelleskaper som kan skje overalt. Læring kan skje ved å delta i en kontekst som legger til rette for det, og fremmes av de som deltar ved deres ulike kunnskaper og ferdigheter. Mennesker lærer ved å delta i handlingsfelleskaper, gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre mennesker (Dysthe 2001).

Praksisfelleskaper er den sosiale struktur for læring og utgjør aktiva for organisasjoner. Dette er viktige eiendeler som er lite påaktet, og som har

betydning i og utenfor grensene til organisasjonen. Nettopp evnen til å krysse grensene kan være spesielt betydningsfull. Organisasjonens evne til fornyelse ligger i å fremme praksisfellesskaper (Wenger. 1998).

Per Dalin skriver at mye praksislæring skjer i nettverk. Fellestrekk for nettverk er de har en horisontal struktur, og at de er tidsbegrenset. Nettverk kan ha en av fire funksjoner; politisk, for informasjon, psykologisk eller ferdighetsfunksjon. Et nettverk for ferdigheter gir muligheter for trening i visse ferdigheter. Nettopp fordi utviklingsarbeid bryter med gamle mønstre i enheten kan læring med og fra kolleger i samme rolle fra andre enheter i et nettverk være viktig. Naboskoler lærer sjelden av hverandre, og derfor bør nettverk være nasjonale eller regionale (Dalin. 1995). Ofte er det slik at det er vanskelig å finne ressurser for å drive utviklingsarbeid som medfører etablering av organisatoriske mønstre utenfor enhetene. Det er vanskelig å finne ressurser til å drifte nettverk. De er av uformell karakter som organisasjon og "sitting duck" i stramme økonomiske tider. Dalin sier at tilgangen av ressurser er omvendt proporsjonal med antall deltakere.



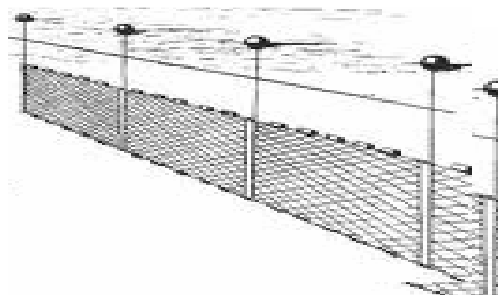
Figur 8 Ressurser og nettverk. Dalin. 1995:142.

Dalin mente i 1995 allerede at nettverk hadde en framtid som utviklingsstrategi.

Personlig kontakt på tvers av hierarkier, og helst på god avstand fra den daglige turbulens, kan ha stor betydning for utviklingsarbeidet i alle faser (Dalin 1995:142).

Dalin sier videre at nettverk har ulik betydning for ulike aktører og for lærere som arena for tilegning av praktiske ferdigheter. Det er liten kunnskap om nettverk, men det man vet er at de koster lite og i en tid med ressursmangel kan det være spesielt viktig. Det er viktig å vise at resultater av skoleutvikling i nettverk gagnar elevene.

Tom Tiller bruker metaforen om fiskegarn i sin bok "Det didaktiske møtet" for å beskrive kjennetegn ved gode nettverk. Nettverk er et sentralt og moderne begrep. I nettverk som i fiskegarnet er det knutepunkt og tyngdepunkt. Blåsene markerer hvor garnet står i havet, og den gode skole vet hvor den er, og har kontakt med sin overflate i samfunnet. Garn er utsatt for vær, vind og strøm og beveger seg litt, men ikke så mye som strømmen vil. Når ilene som er forbindelsen mellom garnet og blåsene strammes så går garnet så langt at ilene strammes og ikke lenger. Et godt garn har krefter begge veier. Nytenking og utvikling utfordrer gamle mønstre, noen vil og noen vil ikke. Motkrefter kan være et nødvendig korrektiv til nyfrelste utviklingsagenter. Hvis garnet strekkes for mye, eller for lite fanges færre fisk. Utsettes garnet for mye strøm og bølger kan det ødelegges. Påføres organisasjonen for mye endring vil det kunne skape konflikter og mye spenning som går ut over læringen til ansatte og elever. Man må søke balanse mellom forandring og stabilitet. Den minste enheten i garnet er garnmaska som har fire knutepunkt. Et godt pedagogisk nettverk er avhengig av sine knutepunkt som at kollektive beslutninger og avtaler holdes underveis. Det er viktig for å se og forstå relasjoner og sammenhenger i den pedagogiske hverdag (Tiller. 1995).



I et nettverksamfunn, basert på kunnskap i "det hyperkomplekse samfunn" er læring et sentralt begrep. Vanligvis oppfattes læring som en opplagringsprosess der informasjon fraktes inn og ut av en organisasjon.

Dette kan kalles for læring hvis det fører til en endring av atferd. Endring av atferd skjer ikke bare fordi det lagres mer informasjon, det kan være tvert i mot. Et kognitivt system lærer hvis det kobler seg til en forskjell i omverdenen og gjør den til en forskjell i form av endret atferd. Det er en forskjell som gjør en forskjell (Bateson i Qvortrup. 2001).

Kjennetegn på gode nettverk mellom skoler er nettverk som utvikler, støtter og forsterker relasjoner, tydelige avklaringer av hensikter og engasjement, frivillig deltakelse, ledelsen involvert og engasjert, har gode kommunikasjonsstrategier, læring preges av alternative perspektiv i og utenfor og som har kontinuitet i forhold til ressurser. Nettverk som metafor er kjent og brukes mer og mer. Nettverket består av nettet, og nettet har tråder og knuter. Nettet er strukturen som holder det lærende nettverket sammen, trådene er deltakernes erfaringer som binder dem sammen og knutepunktene er dialogkonferansene der trådene møtes og bindes sammen til nettet (Lund i Erstad/Hauge (red) 2010).

Oppsummering av teori og implikasjoner videre

Det som går igjen i systemteorier om lærende organisasjon er at det må legges til rette for kontinuerlig læring for hvert enkelt individ og i nettverk på alle nivåer i og utenfor organisasjonen av en deltagende, støttende og veiledende ledelse som evner å finne retning, innhold og fart forbi trær og gjennom skog.

Jeg tar med meg begrepene den reflekterte praktiker, lærende organisasjon som en syklisk, helhetlig og kontinuerlig prosess og tilretteleggende og støttende ledelse fra teoridelen til analysedelen.

4 Metode

Hermeneutisk tilnærming.

Det er vitenskapsfilosofien som stiller spørsmål om hva vitenskap er og som betrakter premissene som vitenskapelig aktivitet bygger på. Man ser på denne tenkingen som at vitenskapsfilosofene står på utsiden av laboratoriene og studerer og vurderer måten det gjøres på, ikke resultatene. Det er vitenskap om vitenskap, en meta vitenskap (Gilje/Grimen 1993).

Hermeneutikk er fra det greske forklaringskunst, fortolke eller å tolke. Begrepet mening brukes om individets aktiviteter, resultater av de samme aktiviteter og betingelsene for disse. Betingelser kan være normer og regler og de situasjoner de virker. Fenomener må fortolkes for å forstås. Denne tekstfortolkningen skjer ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Det betyr at vi forstår en del av teksten ut fra helheten og at vi forstår helheten ut fra deler av teksten. Dette speiles også mot omgivelser i tid og rom (Hjardemal i Kleven 2002)

Den hermeneutiske sirkel er en vekselvirkning mellom helhet og del og tilbake til helhet igjen. Den hermeneutiske sirkel er en forbindelse mellom fenomen vi prøver å forstå og den ramme fenomenet inntreffer i. Når vi skal forklare en del av en tekst må vi henvise til hele teksten. Når vi skal forklare hele teksten må vi begrunne det i deler av den samme teksten. Noen bruker også "hermeneutisk spiral" som gir en mer dynamisk forståelse, man forstår det man studerer bedre for hver omdreining i spiralen. Denne metoden anvendes også for å forstå mer enn det tekstuelle uttrykket til mennesker, også det meningsbærende i mennesket skal forstås ved hjelp av den hermeneutiske sirkel. Hele mennesket forstås ved deler av det og deler av det i forhold til hele mennesket (Guneriusen 1996).

Jürgen Habermas hevder at all handling har meningsaspekt. Alt fra enkle tilsynelatende intensjonløse handlinger til de mest komplekse sosiale

interaksjonen mellom mennesker har meningsaspekt. Mening er en egenskap ved all handling. Meningsforståelse inngår i aktørenes eget perspektiv, og meningsforståelse er et nødvendig metodologisk element i all samfunnsvitenskap. En forsker påvirkes av det som skjer under forskningen. I situasjoner styres individ av handlinger som Habermas karakteriserer som forståelsesorientert, fordi betingelsen for det som skjer ligger i de felles oppfatninger som er premiss for situasjonen. Habermas definerer dette som kommunikative handlinger. Slike handlinger er grunnbegrepet i all samfunnsvitenskapelig forskning. Mennesker er bundet av felles mening og normoppfattelse i diverse symbolskspråklige elementer. Habermas legger to perspektiv i forhold til Hermeneutikkens begrensninger. En ytre og en indre. Den ytre handler om at Hermeneutikken er utilstrekkelig for å danne en helhetlig samfunnsvitenskapelig teori for samfunnet. Samfunnet er ikke bare et hele av individers subjektive handlinger. Samfunnet reguleres også av objektive systemer. Den indre går på at menneskers handlinger ikke alltid er intensjonsstyrte og bevisste (Guneriusen. 1996).

Førforståelse eller om mine fordommer

Den hermeneutiske basis er at sosiale prosesser henger sammen med individenes bevisste intensjoner og eksplisitte og implisitte sosiale interaksjonssystem. Min bakgrunn påvirker det jeg ser, hører og tolker ut av det jeg hører og ser. I forhold til intervjuene må jeg reflektere og ha en dialog med seg selv og mine preferanser. Hvis det fører til bevissthet kan de brukes aktivt og åpent i analysen mine problemstillinger. Jeg tenker at jeg må kjenne på graden av mine preferanser og persepsjon av det som skjer med meg. Man må skille mellom sannhet og rasjonalitet (Gilje/Grimen. 1993). Det som for meg er rasjonelt og fornuftig er ikke nødvendigvis rasjonelt og fornuftig for andre. Jeg og mitt her og nå, er ikke nødvendigvis i sammenfall mellom min rasjonalitet og samfunnets. Det kan jeg prøve balansere med å sjekke ut egne forestillinger og måle de mot det som er regnet som allmenne sannheter i vår tid. I den neste

tid er disse sannhetene blitt til andre sannheter. Jeg kan ikke fri meg fra min subjektivitet og påstå at jeg kan vurdere den mening mine respondenter har tilkjennegitt i intervjuene objektivt.

Habermas og den "kritiske hermeneutikk" mener at vitenskapen påvirkes av personlige og samfunnsmessige interesser og bindinger. Hvis en bruker vitenskapen for å underbygge påstander som det ikke er mulig å gi tilfredsstillende vitenskapelig belegg for så fungerer vitenskapen ideologisk (Hjardemal i Kleven(red) 2002).

I dette lyset må alle påstander i denne oppgaven som søkes bevist gjennom å måle teori og min empiri mot hverandre og som presenteres som vitenskapelige resultater vurderes meget kritisk, ikke minst av meg selv

Forskningsdesign og utvalg

Jeg har valgt et kvalitativt design eller forskningsopplegg for min undersøkelse. Et slikt valg medfører at jeg må akseptere hva det impliserer hva gjelder datainnsamling og analyse (Ringdal. 2001).

Jeg valgte å gjøre min undersøkelse med halvstrukturerte uformelle samtaler eller intervju med 8 personer fra 3 grunnskoler i skoleåret etter avslutningen av Lærende nettverk IKT i Troms. Dette er en form som betyr at jeg kommer nært mine respondenter og som kan gi meg informasjon som kan gå dypt. Et lite antall respondenter fra bare to kommuner betyr at resultatene i denne oppgaven ikke kan generaliseres.

Utvalget ble foretatt på bakgrunn av hvilke skoler i bilavstand som hadde deltatt i Lærende Nettverk IKT i prosjektets siste fase for å få så ferske minner fra deltakelsen som mulig og at de hadde deltatt i forskjellig varighet. Jeg overlot til rektor å velge ut hvilke lærere som skulle bli forspurt. På denne måten søkte jeg å sikre best mulig validitet.

Alle skolene var kombinerte skoler, 2 store og en mellomstor skole og lokalisert i to forskjellige kommuner. To av skolene deltok i samme nettverk og en i et annet

Det kvalitative forskningsintervju.

Et kvalitativt intervju kan være en åpen samtale om et gitt tema eller det kan være et halvstrukturert uformelt intervju som defineres av Kvale som "et intervju som har som mål å innhente den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene." (Kvale. 1997:21). Dette er en ubalansert situasjon der intervjuer definerer konteksten og hvor langt man går inn i den med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Er dette objektiv forskning, spør Kvale (Kvale. 1997:23) når det påvirkes av den intervjuedes erfaringer, normer og holdninger? Ja, mener han fordi intervjuet fanger opp mangfoldet og paradoksene som jo fins i mennesker og blant mennesker.

Den postmoderne tilnærming peker på intervjuets interrelasjoner. Som er intervjuets sosiale virkelighetskonstruksjon, på de språklige interaksjonssider og på historien som oppstår i intervjuer.

I det hermeneutiske perspektivet er det meningsfortolkningen som er det essensielle. Tolkerens forforståelse av emnet har stor betydning.

Det fenomenologiske perspektiv retter seg mot personens livsverden.

Den dialektiske fokuserer på ytringers motsigelser og disses forhold til den sosiale og materielle verdens motsigelser.

Det halvstrukturerte intervju som metode for å innhente data om respondentenes livsverden eller hvordan de oppfatter den inneholder flere spørsmål som skal kartlegge flere samtidig som det er åpent for det som skjer i øyeblikket (Kvale. 1997).

Alle fikk tilsendt hovedspørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4 med huskeliste for oppfølgingsspørsmål som av og til ble fulgt) og et informasjonsbrev om mine hensikter og design (vedlegg 5). Alt som gjengis i denne oppgaven er sånn som det ble sagt i løpet av samtalene, men jeg gjengir ikke alt som ble sagt. Jeg fikk mye informasjon i samtalene, også mye informasjon som ikke kommer inn under det jeg søkte etter. Det kan bare tilskrives min uerfarenhet som forsker og

kanskje ville det blitt bedre hvis jeg hadde testet guiden med et intervju først. Jeg har ikke sendt transkriberingen av hvert intervju til respondentene på grunn av avstand i tid det ble fra intervju til transkribering. Dette kan svekke validiteten. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjengi de enkeltes meninger slik de selv framholdt de. Jeg sjekket flere ganger underveis min forståelse av deres meninger eksplisitt og min egen førforståelse implisitt og jeg tok notater underveis i intervjuene som jeg hadde som støtte når jeg nå gjorde transkriberingen.

Intervjuundersøkelsens syv stadier.

I følge Kvale fins det ikke noen oppskrift for hvordan et intervju skal lages og gjøres. Det kan sammenlignes med et håndverk som bare kan læres ved erfaring (Kvale. 1997).

Kvale beskriver syv stadier som kan brukes som veiledning. Det er viktig å avgjøre hva og hvorfor før man går inn i hvordan og da intervjuets formål avklares først. Planlegging av alle fasene før man gjennomfører de er viktig. Det kan gjøre det mer forutsigbart og lettere og viktig for den moralske refleksjon. Før intervjuene bør det lages en intervjuguide som beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres, hvilket innhold det skal ha og organisering i tematiske områder. Under intervjuet er det viktig at forskeren har et åpent sinn og er støttende og positiv. Tilliten til meg som forsker avgjør hvor mye respondenten åpner opp for den informasjon jeg ønsker.

Transkribering er en tidkrevende og komplisert oppgave. Det er samtidig en avgjørende oppgave for det senere resultat. Den oversetting som skjer fra den muntlige samtale til det skriftlige resultat gir store rom for mange tolkningsmuligheter. Innholdet kan sorteres i meningsbærende kategorier, innholdet kan fortettes, det vil si å forkorte det sentrale innholdet, det kan meningsstruktureres med å identifisere narrative element eller historier og meninger kan tolkes eller man anvende en kombinasjon av ad-hoc metoder for å strukturere innholdet (Kvale. 1997).

Med vurdering av undersøkelsens formål og innhold bestemmes analysemetode. Metode betyr veien fram til målet. Metoden avgjøres av hva som skal måles. Jeg ønsker å lete etter spor i datamaterialet som peker i en eller annen retning i forhold til problemstillingen.

I denne oppgaven vil jeg kategorisere respondentenes meninger i tre hovedkategorier ut fra der de i samtale har snakket om hva de selv har erfart med å delta i Lærende nettverk som betydde noe for egen praksis, hva de mener har betydde noe for andre på skolen sin praksis og hva de mener ledelse har betydde og jeg anvender en narrativ strukturering der jeg forsøker å få tak historiene i utsagnene.

Intervjuet reliabilitet må vurderes. Reliabilitet handler om hvis man gjør en undersøkelse til om den fører til samme eller tilsvarende resultat og om den gir samme resultat hvis en annen utførte intervjuet med samme skjema.

Validitet er om intervjuene mine måler det som jeg hadde tenkt å måle. Jeg må sjekke ut resultatene fra intervjuet i forhold til om det er mulig å generalisere ut fra resultater i undersøkelsen.

Man kommer nært sine respondenter ved intervju. Det at noen tar seg tid til å lytte på noe begge er interessert i, kan være motiverende for svarer. Jeg var opptatt av å få til samtaler der intervjuet kunne få preg av en samtale mellom to likeverdige parter, selv om jeg som intervjuer bestemte tema, framdrift og hvor dypt vi skulle bevege oss inn i respondentens verden. Når vi er i samtale er det mulig å oppklare misforståelser og avklare spørsmål der og da. Innhold, tematisering og måten spørsmålene ble stilt på betyr mye. Ledende spørsmål kan på ene siden føre til feilkilder. På den andre siden kan en bevisst bruk av ledende spørsmål trekke ut informasjon en ikke ville fått uten. Begreps- og ordbruk kan ha påvirkende kraft. Jeg må sjekke ut min ryggsekk på forhånd. Hva er mitt ståsted til tematikken? Hva er min rolle i systemet

hva kan det ha å si for min forforståelse av temaet, situasjonen, konteksten og respondenten. Hvilke relasjoner har jeg til respondentene kan spille inn. Jeg kjenner alle fra før fra en eller annen sammenheng og mine relasjoner til respondenten har variert fra å være en som har vært lærer til mine barn til å ha vært kollegga. Dette brukte jeg god tid til å reflektere over før hvert intervju på godt og ondt.

I intervjuguiden beskrives hva, hvorfor og hvordan. Jeg sendte min guide til mine respondenter i god tid i forveien og tok meg god tid i begynnelsen av hvert intervju til å spørsmål og kommentarer fra hver.

Forskerrollen og etikk.

Det resultat jeg kommer frem til av min forskning er det viktige etiske dilemmaer med. Tre etiske regler kan anvendes som målestokk for forskning på mennesker. Det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale. 1997). Dette er en ramme for vurderinger av moralske implikasjoner av det arbeidet jeg har gjennomført.

Det informerte samtykke innebærer at de som skal delta er informert om formål, innhold, mål, hovedtrekk og mulige ulemper ved å delta. Jeg beskrev dette i et brev til alle mine respondenter (vedlegg 5). Jeg Konfidensialitet medfører at man ikke under noen omstendighet gjør noe som setter enkeltpersoner i fokus som resultat av undersøkelsen. Dette har både moralske og juridiske sider. Det er viktig for at intervjupersonene skal ha et skikkelig godt grunnlag for å avgjøre om de skal delta eller ikke. De må delta fullstendig frivillig og samtykkende. Konfidensialitet og fullstendig anonymitet må sikres på en forsvarlig måte. Jeg hadde som målsetting å gjøre en undersøkelse med god kvalitet. Det er viktig for min læring av kvalitativ forskning som et håndverk. Det er også viktig for kvaliteten på min oppgave. Jeg ønsker videre å påvirke feltet som jeg har undersøkt. Hvis resultatene fra min forskning kan brukes som et moment blant flere i utviklingsarbeid så er det den viktigste motivasjon for meg.

I intervjusituasjonen prøvde jeg hele tiden å reflektere mine fordommer og mine relasjoner til de jeg skal intervju. Det er viktig at de opplever at de er behandlet med respekt i intervjuet og i oppgaven og at det sikres fullstendig anonymitet og konfidensialitet.

Jeg har selv intensjoner innen dette området. Jeg må passe på at det budskapet som skapes i denne oppgaven ikke er mitt, men respondentenes. Etske refleksjoner i analyseringa vil gi meg pekepinn på hvor dypt i materien jeg skal gå i forhold til de som har vært med i undersøkelsen. Jeg må vurdere om det er hensiktsmessig i forhold til undersøkelsen eller om jeg har andre motiv. Det er mitt ansvar å sikre at resultatet av undersøkelsen holder god reliabilitetsstandard for å kunne bruke resultatene i det godes hensikt. Jeg må vurdere nøye hvilke konsekvenser eller reaksjoner andre og de som har deltatt kan få som resultat at oppgaven offentliggjøres. Min intensjon er å påvirke systemer, ikke forandre personer.

I arbeidet med denne oppgaven er jeg blitt bevisst på viktige sider ved det å involvere mennesker i forskning. Jeg er spesielt opptatt av å ta vare på menneskene som jeg møtte og å bruke eventuelle funn bare til forbedring av systemer.

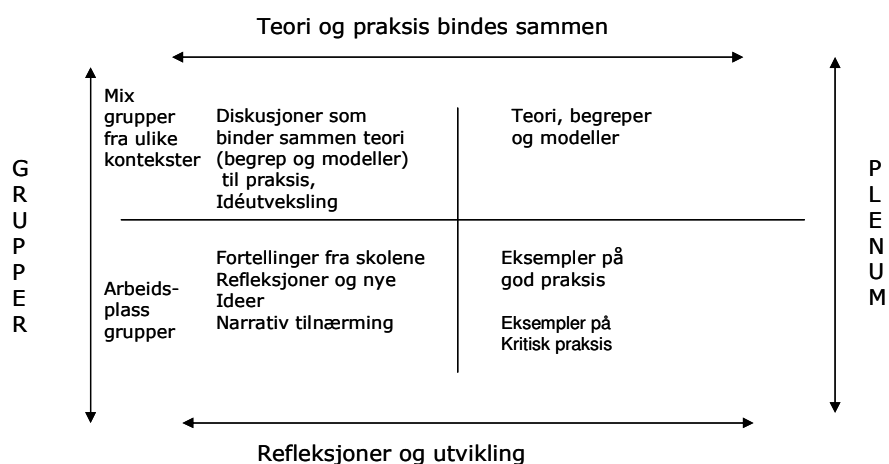
Jeg er også blitt bevisst på hvor komplisert dette er, hvor sammensatt hver enkelts meningsbæring er og hvor vanskelig det er "å holde seg i skinnet" underveis. Jeg har jo så mange meninger selv.

5 Resultater, analyse, oppsummering og avslutning

I forrige kapittel beskrev jeg min hermeneutiske posisjon i forhold til min undersøkelse. Jeg forsøker å se helheten ut fra en betraktning av enkeltdeler og enkelt i forhold til helheten. Skoleutvikling inneholder mange enkeltkomponenter som ressurser, kompetanse, læring, rammer, mål, styring og ledelse og jeg vil forsøke å spore de begrep jeg har tatt med meg fra styringssignaler og intensjoner og teori i en narrativ strukturering i de meninger som fremkommer i respondentenes utsagn (Kvale. 1997).

Lærende nettverk IKT Troms

Lærende nettverk i Sør-Troms og dialogkonferanser innhold og struktur:



Figur 9 Modell av dialogkonferansene i Lærende nettverk IKT i Troms 2004 – 2009 (Rapport UIT Torbjørn Lund (2009) og Erstad/Hauge (2010))

Lærende nettverk IKT i Troms pågikk i årene 2004-2009. "mine skoler deltok i forskjellig varighet, i to forskjellige nettverk som tidvis møttes i dialogkonferanser og samtidig i årene 2006 – 2009. Slik har de erfart nettverk både rimelig like og ulike forhold underveis i Lærende nettverk. Møteplassen i nettverket er dialogkonferansen. To av skolene forsøkte å ha samarbeid mellom konferansene, men det ble med forsøket. Skolene hadde nok med å finne tid for samarbeid på egen skole. I figur 9 ovenfor er dialogkonferansenes modell for kunnskapsutvikling fremstilt. I modellen

er det fire ulike rom der teori, erfaringer, fortellinger og eksempler på god praksis møtes og speiles mot hverandre.

intervju med 3 skoleledere og 5 lærere - Resultat og analyse

Jeg har formulert min problemstilling til: Hvordan påvirker deltakelse i "Lærende Nettverk IKT" læring i skolen? Hvilken betydning har det hatt at ledere fra skolen har deltatt i nettverksgruppen?

Jeg har kategorisert respondentenes meninger i tre hovedkategorier. Jeg presenterer i det videre min søken etter avtrykk i nettverksdeltakernes egen praksis og læring slik de selv har reflektert om hva deltakelsen i Lærende nettverk har betydd. Det har jeg kategorisert i 3 hovedkategorier av historier som ble fortalt i intervjuene slik jeg hørte det og har reflektert om det i ettertid. Dette må jeg hele tiden balansere i forhold til min forståelse mot min førforståelse og etikk som jeg drøftet i forrige kapittel. De 3 hovedkategoriene jeg har fortolket utsagn inn i er:

- Hva deltakerne har erfart som har betydd noe for egen praksis med å delta i Lærende nettverk.
- Hva som har betydd noe for skolens praksis, slik de ser det, med å delta i Lærende nettverk.
- Hvilken betydning ledelse har hatt

Jeg har ut fra dette valgt ut utsagn som i mening og innhold handler om læring for den enkelte, læring for flere altså kollektiv læring, utsagn som handlet om påvirkning av deltakelse på samlinger og påvirkning på endring av egen og andres praksis og utsagn som har mening om ledelse og betydning av ledelse.

Resultater velger jeg å presentere uten å følge skole for skole eller enkeltindivider. Jeg kunne gjort komparative analyser, som om det er forskjell mellom by og land, stor og liten skole, mann og kvinne og/eller hvor lenge de deltok i nettverket, men det får være til en annen gang. Jeg

vil prøve å følge historiene. Jeg skiller mellom lærere og rektorer for å se om det er sammenheng med hva ledere sier generelt og det lærere opplever og måle det i forhold til styringsmaktenes intensjoner og teori. Jeg velger å presentere og analysere underveis i det følgende fordi det gir meg nærhet mellom resultat, teori og intensjoner.

Betydning for egen praksis

Jeg opplevde at alle var positive til deltakelsen i Lærende nettverk IKT. De var positive fordi de hadde hatt gode opplevelser, de hadde fått mange gode konkrete tips og de sa mye om hva de hadde lært for egen del og hva de mente hadde skjedd på skolen på grunn av sin deltakelse. Jeg forventet meg mange historier om hva de hadde gjort på samling og på skolen i kronologisk rekkefølge – først gjorde vi det og så gjorde vi det, og det fikk jeg en del av fordi jeg spurte om det. Men jeg fikk ikke den typen utsagn på langt nær så mye som jeg hadde trodd ut fra en av mine fordommer. Alle, både rektorer og lærere reflekterte grundig over hva de hadde lært og hvorfor.

Jeg søkte grundig gjennom flere gangers avspilling av intervjuene som til sammen utgjorde ca 12 timers samtaler for å balansere det som kanskje i det påfølgende kan se ut som en luttet harmoni, men det forekom nesten ikke. Jeg vil ikke være advokat for min sak og bare lete etter gode argument for. Det eneste jeg kunne finne gikk på observasjoner fra flere om at trykket ble mye mindre og for noen så opplevde de at det forsvant når nettverket ble avsluttet som negativt. De reflekterte også over motstand de hadde møtt når de skulle sette i gang aksjoner på skolen og det den belastning dette opplevdes som, men da ikke i en form som at Lærende nettverk hadde noe negativt å si for det. Flere pekte på at de fikk konkrete tips til hvordan de skulle forholde seg til hvordan de ble møtt på egen skole via dialogen med andre skoler og presentasjoner de fikk på dialogkonferansene.

Lærer:

Når vi startet var det ikke alle som var like villig til å være med hos oss. Der fikk vi tips til hvordan vi skulle få de med oss.

En etablering av en arena for læring utenfor organisasjonen kan føre til åpen eller skjult motstand. Det er viktig å utvikle en god delingskultur for å møte dette (Skogen 2004).

En rektor sa det slik om sine erfaringer fra Lærende nettverk:

Betydd for meg? Ser at lærerne faktisk gløder og har lyst til å utvikle helhetlig for hele skolen. Det gjør det lettere. Felles opplevelser inspirerer. Så mye lettere nå vi da kom tilbake til skolen. Denne metoden, arbeidsformen tror jeg kan passe veldig godt i forhold til skoleutvikling. Det gir rom for tenking helhetlig for egen skole. Veldig bra. Det å være leder innenfor Lærende nettverk gir meg en følelse av at det ikke bare jeg som må dra lasset alene.

Slik jeg hørte og nå ser denne rektorens mening så handler det om læreres motivasjon, helhetstenking, læring for hele organisasjonen og at ledelse ikke er noe bare den formelle lederen utøver. Ledelse er distribuert (Qvortrup 2001).

Den samme rektoren sier videre om sin helt personlige erfaring hva det betydde for seg som leder:

Opplevde dialogkonferanse som lærerik og inspirerende. Tenkte ledelse. Lærende nettverk har betydd alt for meg som leder, kanskje kommet like langt, men det har bidratt til system og framdrift. Nu må jeg pålegge og forlange at IKT tas i pedagogisk bruk.

Her har rektoren hatt en konkret erfaring som teoretisk framstilles i Kolbs modell for læring av erfaring. Erfaringen er læring om system og framdrift som faktorer for ledelse av skolens utvikling og hva som må gjøres for å få framdrift "Jeg må forlange". Det kan virke som en selvfølgelighet at ledere må forlange av og til. I Stortingsmelding 30 Kultur for læring beskrives føyelige ledere som noe som hemmer nettopp kultur for læring.

Det er kanskje lettere å bøye seg når det blåser, men det har ikke denne rektoren tenkt å gjøre. Erfaringen er konkret og observert, reflektert over og satt ord på hva som skal følge videre av handling for å forandre praksis.

En annen rektor sier:

Utvikling som leder? Stor spørsmål.....Selvfølgelig har man igjen som leder. Det ene er å møte andre ledere. Det er nyttig. Det at vi ble pålagt å skrive gjorde noe med en selv. Det å drive med metarefleksjon er en nyttig læringsprosess. Struktur og systematikk tar vi med oss videre. Hvorfor nyttig? Vi er ikke særlig annerledes enn lærere. Det var den organiseringen som fikk opp refleksjonsnivået hos alle som deltok tror jeg.. Det at vi fikk tid og rom og et system å reflektere innefor. Ekstremt lett å være i detaljene i hverdagen. Som leder må man evne å ta overblikk som består av million detaljer og se hvor vi er på vei. Refleksjon er en viktig lederegenskap i alt lederarbeid, kanskje ikke i administrasjon. Vi er nøye med å bruke begrepet ledelse. Vi er hel tiden opptatt av hva skal til for at elevene skal ha best mulig læringsutbytte på vår skole.

Denne rektoren er opptatt av møtet med andre ledere som har betydd noe for sitt lederskap. Rektoren poengterer skriveprosessen med refleksjon over refleksjon som grunnlag for sin læring og hva det betyr for skolen hovedoppgave som er læring for elevene. Dette er kanskje en dobbelloop læring fordi det handler om å ta tak i de grunnleggende verdier og det må man gjøre med å løfte seg over den daglige drift, se helhet og feste blikket lagt fremover og på de grunnleggende oppgaver og alle i organisasjonen må reflektere over egen praksis (Argyris og Schön. Qvortrup Senge. Tiller).

Rektor om erfaring, refleksjon og aksjon:

Har tatt med meg en leve/styringsregel: om at min oppgave er å motivere og hvis noen brenner for noe så sørge for at de får tid og ressurser til å prøve ut. Det de finner ut av vil dra de andre etterpå. Ikke hele tiden brenne seg ut på å motivere de som ikke brenner i det hele tatt.

Hvis noen kommer og sier at vi vil gjøre det og det så skal jeg legge til rette for at får prøve det ut. Fikk denne oppdagelsen på ei nettverksamling og det har påvirket min ledelse i IKT utviklingen på skolen.

Her oppleves erfaring, det utøves refleksjon, det generaliseres og aksjon til utprøving defineres.

Jeg intervjuet alle rektorene først og så lærerne på hver skole i rekkefølge. Det hadde først og fremst praktiske grunner, men jeg fikk på den måten speilet refleksjoner fra samme skole nært i tid. Lærerne jeg snakket med bekreftet mitt inntrykk fra samtalene med rektorene.

I program for digital kompetanse ble det prioritert kompetanseutvikling der kunnskapsdannelse, læring og formidling var gjennomgående. Dialogkonferansene skulle være læringsarenaen der kunnskap skulle utvikles og foredles:

Det var veldig lærerikt. Ikke på den måten at vi ble kurset, men fikk kjennskap til hvordan de andre jobbet med IKT som pedagogisk verktøy. Gjennom det fikk vi av kreative ideer fra de andre så vi muligheter. Det syns jeg var det mest positive som lærer.

Dialogkonferansene i Lærende nettverk Troms hadde et fast mønster der det var flere rom med teori, dialog, praktiske eksempler og der møtte skoler andre skoler og hver skole for seg fikk inntrykk og reflektert over inntrykkene:

Tror ikke jeg kan plukke ut noe spesifikt. Alt samla utviklet meg som lærer. Foredrag, møtet med andre skoler, alt dette til sammen var viktig for meg.

Refleksjon over egen praksis er fremhevet i intensjoner og teori som driver for læring av egen praksis. Den reflekterte praktiker er et ideal:

Veilederne var veldig flinke til å flytte fokus over i den refleksjonsdelen i det arbeidet vi holdt på med. Det syns jeg som lærer var veldig, veldig nyttig. Jeg kan ikke si at databruken hos meg som lærer har økt. Men jeg mener helt bestemt jeg er blitt bedre til å tenke over hvilken effekt det her kan gi

på elevene. Det skal ikke bare være fint, men et skal ha en slags læringsfunksjon.

Oppsummering betydning for egen praksis

Lærere og rektorer er ganske samstemte i sine vurderinger av hva de erfarte og hva og hvordan det har påvirket deres hverdag på arbeid. De mener de har lært og de sier hva de har lært og hvorfor. Dialog og refleksjon er sentralt. Møtet med andre praktikere fra andre skoler har gitt de nye tanker om eget arbeid for egen skole. De har gjennom nettverksarbeidet fått inspirasjon og driv til å utvikle egen skole:

Vi følte et press til å gjøre noe fordi vi så hva andre fikk til. Vi var heldige som fikk være med. Presset fra nettverket fikk oss til å gjøre noe.

Deltakerne reflekterte om egen læring i forbindelse med dialogkonferanser og hva de omsatte det i forhold til egen praksis på sin arbeidsplass. De opplever at de har delt kunnskap i en sosial kontekst der det var lagt til rette for dialog om eget arbeid, fått presentert andres gode eksempler og som de har fått knyttet teori til. Rektorene er opptatt av å se den enkelte og helheten og å holde trykk i utviklingen.

Noen opplevde at trykket på utviklingen ble mindre, og borte etter at nettverket ble avsluttet. Det er alltid en stor utfordring å bevege seg fra engasjerende utviklingsprosjekt og over i daglig drift der ny praksis skal institusjonaliseres. Det kan være at noen opplever hverdagen som mindre motiverende enn prosjektet. Det kan også bety at prosjektets hensikt er oppfylt:

En liten milepæl etter 3 år når alle lærere fikk egne bærbare. En annen var at det ble annonsert at NN hadde tatt bort Pcen som bokstøtte! Den var en fin bokstøtte. Den er ikke det lenger. Nå er PCen utslitt og det er panikk uten Pcen. Datamaskinen er blitt naturlig del. Ingen stiller spørsmål ved at, men hvordan. Det er ikke bryderi, men et hjelpemiddel. Det er ingen bokstøtter igjen på huset. Det har lærende nettverk ført til.

Jeg opplevde å møte reflekterte praktikere som vurderte sin egen praksis individuelt og kollektivt. Om det jeg møtte hver enkelt "Theories of action" eller "Theories in use" kan jeg ikke vurdere da jeg ikke har fulgt noen i deres praksissituasjon (Argyris/Schön 1996). Jeg møtte praktikere som var opptatt av personlig mestring, læring i felleskap og helhet og at å oppdage "ideer på vandring" i nettverk er en fin måte å utvikle seg selv og skolen på. (Irgens 2011. Qvortrup 2001. Røvik 2007. Senge 1990. Tiller 1995)

Betydning for skolen praksis

Det er ofte sånn at noen drar ut for å oppdage nytt land. Og om de kommer tilbake og hevder at jorda fremdeles er rund så vil det alltid være noen som bestrider dette nye og kanskje truende som kan få noe å si for hver enkelt situasjon og velvære. Det er ganske vanlig menneskelig atferd å ville beskytte seg mot noe som kan fortone seg truende.

Mange gode utviklingsprosjekt har ført til gode opplevelser mens det har stått på og kanskje læring for de som deltok – kanskje bare det.

Organisasjonslæring eller Lærende organisasjon er fremhevet i mange stortingsmeldinger i kapittel 2 som viktig betingelse for å skape gode betingelser for læring for elevene. En av rektorene reflekterte om Lærende nettverk og organisasjonslæring slik:

Ledelsesfeltet? Kommunen hadde lærende organisasjon som arbeidsfelt innen ledelse. Prøvde å dra paralleller, Lærende organisasjon er det samme som Lærende nettverk. Her er det snakk om å lære av hverandre og at nettverket er en struktur der vår organisasjon ble en liten bit av det. Vi fikk speilet vår praksis i andres. Det var en ok måte å få justert vår kurs på. Det samme LO i forhold til LN? Tenker det går på at du bestemmer deg for en praksis, prøver ut og evaluerer praksisen selv og justere kursen. Det er ingen utenfra som sier hva du skal gjøre. Du skaper noe, reflekterer over det og justerer. Det å få i den refleksjonsfasen speilet sin egen praksis i andres praksis, uten at noen kom og sa at sånn skulle du gjøre det, det var en ny og fin dimensjon i en lærende organisasjon. Fikk flere referansepunkter, at du ikke måtte klare deg helt selv, at du hadde noe å

sammenligne med når du skulle gjøre egne refleksjoner. Syns det var særlig viktig. Hvorfor? Fikk flere referansepunkter på et høyere bevissthetsnivå i forhold til refleksjon og evaluering av det du skal gjøre.

I en lærende organisasjon er nøkkelbegreper helhet og sammenheng, kontinuerlig refleksjon av læring:

Dette med å være sammen og reflektere, ja at vi måtte reflektere. --- -

Dette er ingen lærebok vi bare kjøper. Dette måtte vi reflektere over.

Vi tenkte da at da hadde vi gjort bortkastet arbeid, men samtidig visste vi da hva skulle gjøre. Det var et veiskille: Ja det åpnet øynene våre for at IKT ikke skulle være et eget fag, men inngå som en del av alle fagene. Viktig å få til deling. Lærerne vil ofte ha ferdige maler, men det handler om prosess, refleksjon tanker og at det skal sette seg i forhold til praksis – det tar tid.

Rektor som poengterer at læring i gruppe er en prosess som tar tid og at det ikke kan hoppes over og som gir belønning selv om det av og til smerter. Selv om man må et skritt tilbake og så gå to fram så gir det bevegelse framover.

En forutsetning for en lærende organisasjon er evne og vilje til å lære i grupper (Senge:1990):

Det skjer et teamarbeid underveis som binder sammen gruppen som gir trykk inn i skolen. Grappa er trygg på hverandre – det er alfa og omega – vi trenger tid til det.

Viktige faktorer for en lærende skole er aksjonslæring og kritisk reflekterende praktikere som kan se seg selv "gjennom glasstaket" og "læringstrappa" (Tiller 1995):

Vi ville få opp refleksjonsnivået hos lærerne. Fantastisk å ha tid til å kunne sitte og ha tid til å reflektere hva vi skal og hvorfor på samling. Syns det var positivt å være i den prosessen. Vi ville at denne måten å jobbe på må vi få til på skolen. Vi laget en refleksjonsmal. Hvert år måtte lærerne presentere et opplegg og reflektere etter malen hva det hadde ført til: hva hadde de lært, hvordan kan man endre det.

Hva har det ført til? Tror det har vært med på å høyne nivået på refleksjon. OG det holder oss i ånde. Vi hadde ikke havnet på en sånn systematikk og struktur hvis vi ikke hadde fått tid til å reflektere over det selv og hadde fått med oss noe hvis vi ikke hadde deltatt i nettverket. Da vi startet så sa vi at datamaskinen skulle bli usynlig. Nå har vi gått over til visjonen: lære for å bruke og bruke for å lære – Vi har gått opp i læringstrappa.

Lærer:

Særlig betydning?

Det er det her med at vi hele tida ble pusha på tankeprosesser på hvorfor, hva ønsket å oppnå og hva læringseffekten er ut av det vi gjør.

Utviklingstappa har vi brukt. Stadig kommet tilbake til trappa. Vi har sett Man går ikke bare opp hele tiden, det går ned et skritt av og til og det er nødvendig og ikke et nederlag.

Nå har vi løftet læringsmål og læringseffektene som fokus Vi er ikke lenger på det tekniske, det får de hjelp til, intensjonen er å løfte det opp i det perspektivet og det må vi hele tiden gjøre.

Læring på høyere nivå skjer når et system vurderer sin egen læring og det fører til en eksponentiell effekt av læringen økning (Qvortrup 2001):

Tenker det er veldig bra, erfaring fra LN er at det stimulerer til utvikling av ny kunnskap og ny praksis – tror det er en god metode/måte å drive utviklingsarbeid i et annet område. God måte? Det at man får ..., liksom en varmpumpefilosofi – du gir en kilowatt inn og får ut 10 kilowatt ut. Du går inn og bidrar med litt og får mye mer ut. Der kan man speile egen praksis mot andres, og det er viktig bekreftelse på egen praksis. Andre er jo hele tiden så flink. Får bekreftelse på at vi kan vi og. Dialogkonferanse gir ny bensin til motivasjonen. Trenger en liten peisblåser som gir ny ild.

Digital kompetanse er den femte grunnleggende ferdigheten som ble vedtatt med stortingsmelding 30 i 2004. I program for digital kompetanse var en målsetting at ledere og lærere skulle være digitalt kompetente innen utgangen av 2008. Lærende nettverk var arena for læring og kompetanseutvikling var middel for økning av lærernes kompetanse for å

forbedre opplæring av grunnleggende ferdigheter. En lærer undret seg på elevens læringsgevinst:

Dataverktøy er kjempenyttig til adm, men det å bruke det til å lære det er noe annet. Læringsgevinsten ble sentral å jobbe med. Vi fant ut at når ungene brukte nett så var det en uttømmelig kilde, men det må læres kritikk. Lære det de bedre enn i en bok? Ja se det er vanskelig å si. Det er et kjempespørsmål.

Oppsummering betydning for skolens praksis

Lærere og ledere som deltok i Lærende nettverk IKT" har i dialogkonferansene får teoretiske og praktiske verktøy for endring av organisasjoner som de har tatt med seg hjem til egen skole og anvendt. Dette mener de har vært avgjørende, ikke for at det er blitt endringer for det ville skjedd uansett, men for hvordan disse endringene har forløpt.

På samlinger fikk vi ny input og så at det er noen som er kommet lenger enn oss, men vi er ikke alene. Alle har en vei å gå. Alle må starte fra der de er. Vi fikk delt erfaringer. Kjempenyttig. Innslag viktig med eksterne forelesere viktig – ga oss inspirasjon. Fikk nye øyne. Alt dette var nyttig. Viktig at dette ikke tok for stor del av samlingene. Vi måtte få jobbe med eget prosjekt. Underveis fikk vi veiledning som pekte ut en ny vei som førte til frustrasjon som igjen ga oss nye refleksjoner på det vi hadde gjort. Vi fikk et nytt forhold til IKT som IKT og IKT som del av fagene.

Lærende organisasjoner kjennetegnes ved dialog, helhet, kontinuerlig oversetting av ny kunnskap til ny praksis, individuell læring og relasjonell kollektiv læring i sosiale miljø i organisasjonen og i nettverk. Den idealtypiske organisasjon er den som kan fange opp mange reisende ideer og omgjøre de til noe som forandre praksis i egen hus. Mange organisasjoner bruker nettverk som arena for læring. Nettverket symboliseres med garn, kuter og tråder. Nettverket blir et sted der relasjoner knyttes og der det legges til rette for dialog om læring og læring av læring (Irgens 2011. Lillejord 2003. Lund 2010. Qvortrup 2001. Røvik 2007. Senge 1990. Skogen 2004. Dalin 1995. Tiller 1995).

Betydningen av ledelse

Et kjennetegn på et velfungerende nettverk er at ledelsen er involvert og engasjert. I styringssignal er tydelig ledelse en betingelse for lærende organisasjoner. Skoleledere må daglig legge til rette for, stimulere og etterspørre refleksjon over praksis, nettverksbygging og teamarbeid. God skoleledelse er avgjørende for den gode kvalitet i skolen.

Lærene sa: Utenkelig at jeg ikke skulle være med. Hva gjør vi der uten deg?

Det er du som må ta alle avgjørelsene

Skolen er et komplekst system der det skjer noe hele tiden. God ledelse handler om finne vei gjennom det som ser ut til med et første blikk å være ugjennomtrengelig og vite hva som kan gjøres. Til et slikt ledersakp stilles det andre krav en til å lede administrasjon. Pedagogisk ledelse er en vanskelig øvelse. En god leder samler, praktiserer ekte dialog, koordinerer og viser vei (senge 1990).

En lærer peker på sentrale trekk som er erfart som viktige:

Hvis ikke ledelsen er med fullt og helt så blir det bare tomt prat. Selvfølgelig skal ikke alt skal ikke stå på leder, men det har enormt stor betydning at leder er med. Dette har vært pålagt fra ledelsen. Veldig viktig med trykk ovenfra. Rektor er engasjert innenfor det vi har jobbet med. Leder må først motivere så sette krav. Rektor har satt tydelig krav og det har helt klart hatt avgjørende betydning for utviklingen.

Lærer:

Rektor ga oss tid til å jobbe med dette på skolen. Det var viktig. Uten en leder som er pådriver som kan si ja, og har myndighet og ga oss myndighet til å gjøre noe. Det var avgjørende. All skoleutvikling skjer via leder, uten leder så skjer det ikke skoleutvikling. Det kan ikke sies hvor viktig det er. Rektors rolle var helt avgjørende.

Hvorfor avgjørende?



Han tok avgjørelser underveis og støttet oss i arbeidet. Det ga signaler til alle at dette var viktig. Vi hadde privatpraktiserende. Godt arbeid hver for seg. Etter hvert ble det krevd at det skulle deles.

Rektor:

Ledelsen betydning....nei altså, sammensatt. Tilrettelegge for de som har glød og entusiasme, viktig for hele skolen.....betyr mye. Lærerne føler at det gir dem muligheten til å styre utviklingen av skolen.

Oppsummering betydning av ledelse.

I alle samtaler jeg hadde med lærere og rektorer og aller tydeligst fra lærerne ble ledelsen rolle trukket frem først og sist som avgjørende viktig. Det at rektoren var tilstede sammen med utviklingsgruppa på dialogkonferanser og i arbeidet på skolen var spesielt viktig for lærerne. Alle rektorene fremholdt at de inntok bevisst og ubevisst en rolle og fremmet en organisering av gruppa som var uhierarkisk. Utviklingsgruppene hadde flat struktur i navnet. Uvilkårlig ble det i gavnet sånn ganske fort at rektorene måtte tre frem som ledere og ta beslutninger underveis. Men den flate struktur førte til at lærere slapp til som ledere i utviklingsprosessene.

Viktig å gi lærerne som var med en fri rolle og gi dem lederroller i utviklingen på skolen. De skulle presentere, de hadde føringen på skolen. Jeg var med mer som veileder, enn leder.

I en lærende organisasjon er ledelse av avgjørende strategisk betydning. Gode skoleledere legger til rette for kontinuerlig dialog og refleksjon om praksis. Ledelse handler om å ha oversikt over hva som skjer i organisasjonen og ha et variert handlingsrepertoar som kan bevege seg pragmatisk fra ledelse som vitenskap til ledelse som kunst. Ledelse er ikke noe som utøves av en leder bare, men er distribuert i organisasjonen. Pedagogisk ledelse handler om læring og utvikling og tilrettelegging for det. Ledelse legger til rette for selvstyring og selvkontroll. Ledelse utøves i spennet mellom forvaltning, profesjon og tradisjon. Ledelse må finne

balanse mellom pedagogisk ledelse og administrativ. Ledelse vises og høres i nettverkene på skolen og utenfor skolen.

(Irgens 2011. Lillejord 2003. Lund 2010. Møller 1997. Qvortrup 2001. Røvik 2007. Senge 1990. Skogen 2004. Dalin 1995. Tiller 1995)

Avslutning

Jeg startet ut med en problemstilling og er nå kommet til de avsluttende ord.

"Hvis vi visste hva vi drev med, ville det jo ikke bli kalt forskning" Albert Einstein. Salige Alberts ord er et skråblikk på forskning i det hele tatt. Det er sagt at det tar minst 20 år fra forskningsresultater er klare til det vises i lærebøker (Imsen). Min forskning vil kanskje aldri nå en lærebok, men det er heller ikke mitt siktemål. Jeg har som hensikt det som har vært sentralt for meg gjennom hele denne oppgaven, å lære. Jeg ville lære om forskningens vesen og metode, jeg er spesielt interessert i organisasjoners indre og ytre liv og læring og har i de senere år blitt mer og mer interessert i nettverk som strategi for læring.

Til ettertanke oppdaget jeg denne for en kort stund siden. Da var jeg midt i harde skrivingen. Aftenpostens nettavis 20.04.13 viser til at Norge er på topp i Europa i forhold til antall PCer pr elev, men langt fra på topp i anvendelse (Aftenposten nett 21.04.2013).

I denne oppgaven har forsøkt å følge en sti fra intensjoner og styringssignal via teori til praksisfeltet og lete etter spor underveis på hva som kan påvirke at det blir som det blir i skolen. Jeg har funnet tydelige spor på hva de jeg har samtalt med mener de har erfart. Lærende nettverk IKT har ført til læring individuelt og kollektivt. Betydningen av ledelse kan ikke overdrives.

Jeg har lært at bare praktikere kan endre praksis.



Det som Aftenposten peker på gjelder kanskje de som ikke har vært med i Lærende nettverk. Mer bekymringsfullt er det at endring i liten grad har nådd fram til klasserommet (Stortingsmelding 20. 2012-2013) Vi har langt igjen til "Program for digital kompetanse sin visjon.

For framtidig læring og for at alle forbedringsforsøk skal heve kvaliteten på elevens læring er det meget viktig å huske det som Einstein også sa: "Det viktigste er å aldri slutte å spørre".

Litteratur:

- Argyris C. og Schön D.A. (1996) Organizational learning II. Theory, method and practice. Reading. Addison-Wesley.
- Argyris C. og Schön D.A. (1978) Organizational learning II. A theory, of action perspective. Reading. Addison-Wesley.
- Dalin P. (1995) Skoleutvikling. Strategier og praksis. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dysthe O. (red). (2001) Dialog, samspill og læring. Oslo. Abstrakt.
- Ekholm M., Lund T., Roald K., Tislevoll B. (Red) (2010) Skoleutvikling i praksis. Oslo. Universitetsforlaget.
- Erstad O. og Hauge T.E. (red) (2010) Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring.
- Fuglestad O.L og Lillejord S. (red). (1997) Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gilje N. og Grimen H. (1993) Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo. Universitetsforlaget.
- Granberg O. og Ohlsson J. (2004) Från lärandets loopar till lärande organisationer. Lund. Studentlitteratur.
- Guneriussen W. (1996) Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene. Oslo. Tano.
- Irgens E. (2011) Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kleven T.A. (red) (2002) Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo. Unipub.
- Kvale S. oversatt av Anderssen T.M. og Rygge J. (1997) Det kvalitative forskningsintervju. Oslo. Gyldendal.
- Kunnskapsforlaget. 1989. Fremmedord. Blå ordbok. Oslo. Aschehoug og Gyldendal norsk forlag.
- Lillejordord, S. (2003) Ledelse i en lærende skole. Oslo. Universitetsforlaget.



- Morgan, G. (1986) Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori. Oversatt av Dag Gjestland. Oslo. Universitetsforlaget.
- Møller J. (1996) Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen. Oslo. Cappelen
- Ringdal, Kristen. (2001) Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen. Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A. (2007) Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo. Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1990) The fifth disciplin. The art and practice of The Learning Organization. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo. Egmont Hjemmets forlag.
- Schein. E.H. oversatt av Kostad H. (1980) Organisasjonspsykologi. Oslo. Tano
- Skogen K. (2004) Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tiller T. (1995) Det didaktiske møtet. Et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole. Oslo. Praxis.
- Qvortrup, L. (2001) Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden. København. Gyldendal.
- Wenger E. oversatt til dansk av Nake B. (2004) Praksisfælleskaber. Læring, mening og identitet. København. Hans Reitzels.
- UFD (2003) Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo
- UFD (2005) Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Oslo.
- UFD (2004) Rundskriv F13/04 Dette er kunnskapsløftet. Oslo.
- UFD (2004) Program for digital kompetanse 2004-2008. Oslo
- KD (2006) Stortingsmelding 16 (2006-2007) Og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring. Oslo.
- KD (2007). Stortingsmelding 31 (2007-2008:59) Kvalitet i skolen. Oslo.

KD (2008) Stortingsmelding 11 (2008-2009:14) Læreren Rollen og utdanningen. Oslo.

KD (2012) Stortingsmelding 20 (2012-2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i felleskolen. Oslo.

Høyskolen i Tromsø. Habbestad H og Jakobsen W (2009) Nettverksrapport fra Lærende nettverk IKT I Troms 2005-2009. Tromsø.

Universitetet i Tromsø. Lund T. (2009). Prosjekt lærende nettverk Troms. Rapport vår 2009. 2004-2009. Tromsø.

Aftenposten nettavis 21.04.2013

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Norske-skoler-pa-PC-toppen-i-Europa-7178641.html#.UXQAS71AdTg>).

Vedlegg:

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torbjørn Lund
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9293 TROMSØ

Vår dato: 14.12.2009

Vår ref: 23122 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23122	<i>Lærende nettverk - en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i Lærende nettverk IKT</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Torbjørn Lund</i>
Student	<i>Wily Aas</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

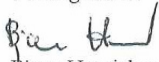
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Willy Aas, Rabbenveien 10, 9404 HARSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2 og 3. Godkjenning av utsettelse og informasjonstekst til respondenter

Telenor e-post

Page 1 of 1

Williy Aas - willyaas@online.no [Sjå ut](#)

e-post

Sendt: 31.10.2012 12:51
Frå: Linn-Merethe Rød
Til: willyaas@online.no
Kopi: torbjorn.lund@sv.uib.no
Emne: Prosjekt nr: 23122. Lærende nettverk - en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i Lærende nettverk IKT

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til innsendt statusrapport for prosjektet 23122 "Lærende nettverk - en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i Lærende nettverk IKT".

Personvernombudet har nå registrert 31.7.2013 som ny dato for prosjektslutt. Vi vil da rette en ny statushenvendelse. Vi gjør oppmerksom på at det ved ytterligere forlengelse av prosjektperioden kan bli nødvendig å gi informasjon til deltakerne.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

--

Vennlig hilsen

Linn-Merethe Rød
SeniorrådgiverNorsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGENTlf. direkte: (+47) 55 58 89 11
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Faks: (+47) 55 58 96 50
E-post: Linn.Rod@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

Willy Aas

Emne: VS: Masteroppgave i utdanningsledelse, utsettelse av prosjektslutt

Fra: Willy Aas

Sendt: 10. oktober 2011 11:03

Til: [REDACTED]

Emne: Masteroppgave i utdanningsledelse, utsettelse av prosjektslutt

Hei. Av forskjellige årsaker har jeg ikke fullført min masteroppgave. Men jeg har ikke tenkt å gi opp. Jeg ber deg lese teksten under og svare på denne mailen om du fremdeles vil være deltaker i mitt studie. På forhånd takk uansett.
Informasjon om utsettelse av prosjektslutt og til respondenter i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave i utdanningsledelse.

Jeg takker for at du tok deg tid til intervju den [REDACTED] som respondent til min mastergradsoppgave i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø.

Jeg ønsker med denne mailen å informere deg om utsettelse av prosjektslutt tilog at du kan trekke deg som respondent.

- Problemstilling og hovedinteresse i forskningsarbeidet:

Et viktig felt i min jobb er organisasjonsutvikling og skoleutvikling. Et viktig mål i sentrale

styringssignaler er at skoler skal være lærende organisasjoner.

Jeg undersøker Lærende nettverk som endringsstrategi. Et sentralt spørsmål er om og eventuelt hvordan deltakelse i Lærende nettverk har endret organisasjonens praksis.

For å undersøke dette har jeg laget følgende tittel og problemstilling:

o Tittel: Lærende nettverk - en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i Lærende nettverk IKT med vekt på lederas betydning.

o Problemstilling: Hvordan påvirker deltakelse i Lærende Nettverk til læring om utvikling av IKT i skolen. Hvilken betydning har det hatt at ledere fra skolen har deltatt i nettverksgruppen?

Veileder:

Min veileder er Torbjørn Lund, førsteamanuensis ILP, Universitetet i Tromsø.

Frivillig deltakelse og anonymisering av data:

Det er frivillig å delta. Du som respondent kan når som helst og uten begrunnelse trekke deg og alle innsamlende data fra deg vil da bli anonymisert. Det er gjort opptak av intervju og opptak slettes ved fullføring av masteroppgave.

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og forsvarlig oppbevart under masterarbeidet.

Som forsker forplikter jeg meg til å:

o Å følge retningslinjene for forskning jmf. Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap og humaniora (1999)

o Sørge for at utskriftar fra intervju og andre feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte og slik at uvedkommende ikke får tilgang på dette.

o Alle respondenter vil få tilgang til mine analyser

o Anonymisere respondentene i den endelige oppgaven slik at ingen kan identifiseres.

o Å slette lydopptak slettes og anonymisere opplysningene res når masteroppgaven er ferdigstilt, innen utgangen av juli 2012.

Intensjon med forskningen:

Jeg ønsker å lære mer om hvordan læring kan ledes og organiseres for å påvirke til forbedre systematisk endringsarbeid i kommunen.

Etter fullføring av masteroppgaven:

Jeg vil informere om resultatet av mitt masterarbeid i forum der organisasjonsendringer er på dagsorden. Det kan være til Rådmannen, Det Interkommunale kontaktutvalget i Sø-Troms, Harstad kommunes Forebyggende forum, Kvalitetsutvalg for skole og andre. Jeg vil distribuere min oppgave til aktuelle i kommunen.

Masterarbeidet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper du fremdeles vil delta. Jeg ber deg bekrefte fortsatt deltakelse på mail til willyaas@online.no

Med vennlig hilsen

Willy Aas, masterstudent

Telefon: 91 69 65 56

Mail: willyaas@online.no

Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjue 1 rektor og 2 lærere i 3 skoler.

Tittel: "Lærende nettverk" en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i "Lærende nettverk IKT".

Problemstilling:

Hvordan påvirker deltakelse i "Lærende Nettverk IKT" til læring og utvikling av IKT i skolen. Hvilken betydning har ledelsens rolle hatt?

Spørsmål til rektor/skoleleder:

Jeg deler spørsmålene i undersøkelse av Lærende nettverk IKT (LNI) i 3 hovedområder: Deltakelsen i nettverket på dialogkonferansene, arbeidet på skolen i prosjektgruppa for LNI og arbeidet med å knytte forbindelse mellom prosjektgruppas læring og endring av praksis og endring av resten av skolens praksis.

Hovedområde 1: erfaringer fra Lærende nettverk IKT og dialogkonferanser.

Innledning: En forutsetning i Lærende nettverk IKT er at det skal være aktiv deltakelse fra skoleledelsen.

- Sp H1.1: Kan du si noe om hvilke erfaringer du har fra LN og dialogkonferansene?
 Sp H1.1.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.1.2: Hva tenker du om dette?
 Sp H1.1.2.1: Hva mener du når du sier "....."? Kan du utdype det du sa om
- Sp H1.2: Kan du beskrive din rolle på dialogkonferansene?
 Sp H1.2.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.2.2: Hva tenker du om dette?
- Sp H1.3: Kan du si noe om din egen utvikling som har med deltakelse på dialogkonferanser å gjøre?
 Sp H1.3.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.3.2: Hva tenker du om dette?
- Sp H1.4: Hva har deltakelse i LN og på dialogkonferanser betydd for deg som leder?
 Sp H1.4.1: Kan du gi eksempler på konkrete konsekvenser?
 Sp H1.4.2: Kan du fortelle om situasjoner som har betydd mer for deg enn andre?

Sp H1.4.3 Hva tenker du om dette?

Hovedområde 2. Arbeidet på skolen – mellom dialogkonferansene og etter avslutning av prosjektet. I Lærende nettverk IKT er det sånn at det skal være mellomarbeid fra en samling til neste samling og at prosjektgruppa skal lage beskrivelser av hva som har skjedd på skolen.

Sp H2.1: Hvordan har arbeidet med LNI vært organisert på skolen?

H2.1.1: Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra arbeidet med LNI på skolen?

H2.1.2: Hva tenker du om dette?

Sp H2.2: Hvilken rolle har du hatt i arbeidet med LNI på skolen?

H2.3.1: Hvordan har du opplevd dette?

H2.3.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?

H2.3.3: Hva tenker du om dette?

Sp H2.3: Hvilken rolle har resten av prosjektgruppa hatt i arbeidet med LNI på skolen?

H2.3.1: Hvordan har du opplevd dette?

H2.3.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?

H2.3.3: Hva tenker du om dette?

Sp H2.4: Kan du fortelle noe om hva som har skjedd på skolen underveis i prosjektet?

H2.4.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?

H2.4.3: Er det noe som har betydd mer enn andre ting?

H2.4.4: Hva tenker du om dette?

Hovedområde 3: En av de viktige intensjoner med endrings/ utviklingsprosjekt er å forandre praksis. Derfor er en av de største utfordringene å oversette det som skjer i utviklingsprosjekt til resten av skolen. Hvordan overføres læring dannet i et prosjekt til resten av skolen og hvordan blir de til gjentatte rutiniserte handlinger i klasserommene.

Sp H3.1 Kan du si noe om hvordan det å delta i LNI har påvirket skolen?

H3.1.1: Kan du beskrive konkrete eksempler på konsekvenser?

H3.1.2: Kan du fortelle om hvordan dette arter seg konkret i skolen din?

H3.1.3: Hva tenker du om dette?



- Sp H3.2 Kan du si noe om de forskjellige fasene i prosjektet (oppstart, gjennomføring og institusjonalisering (ny praksis og rutinisering av den))? Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra oppstarten av prosjektet på skolen?
 H3.2.1 Hva tenker du om dette?
- Sp H3.3: Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra gjennomføringsfasen på skolen?
 H3.3.1: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.4: Kan du fortelle om konkrete eksempler fra ny praksis på skolen?
 H3.4.1: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.5: Hvilken betydning mener du ledelsen har hatt for endringer?
 H3.5.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 H3.5.2: Er det noe som har betydd mer enn andre ting?
 H3.5.3: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.6: Hva tenker du hvis du skulle delta i et nytt LN snart?
 H3.6.1: Hvilke handlinger ville være viktige?
 H3.6.2: Hvorfor?

Spørsmål til lærere:

Jeg deler spørsmålene i undersøkelse av Lærende nettverk IKT (LNI) i 3 hovedområder: Deltakelsen i nettverket på dialogkonferansene, arbeidet på skolen i prosjektgruppa for LNI og arbeidet med å knytte forbindelse mellom prosjektgruppas læring og endring av praksis og endring av resten av skolens praksis.

Hovedområde 1: erfaringer fra Lærende nettverk IKT og dialogkonferanser.

Innledning: En forutsetning i Lærende nettverk IKT er at det skal være aktiv deltakelse fra skoleledelsen.

- Sp H1.1: Kan du si noe om hvilke erfaringer du har fra LN og dialogkonferansene?
 Sp H1.1.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.1.2: Hva tenker du om dette?
 Sp H1.1.2.1: Hva mener du når du sier "....."? Kan du utdype det du sa om
- Sp H1.2: Kan du beskrive din rolle på dialogkonferansene?
 Sp H1.2.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.2.2: Hva tenker du om dette?

- Sp H1.3: Kan du si noe om din egen utvikling som har med deltakelse på dialogkonferanser å gjøre?
 Sp H1.3.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
 Sp H1.3.2 Hva tenker du om dette?
- Sp H1.4: Hva har deltakelse i LN og på dialogkonferanser betydd for deg som lærer?
 Sp H1.4.1: Kan du gi eksempler på konkrete konsekvenser?
 Sp H1.4.2: Kan du fortelle om situasjoner som har betydd mer for deg enn andre?
 Sp H1.4.3 Hva tenker du om dette?

Hovedområde 2. Arbeidet på skolen – mellom dialogkonferansene og etter avslutning av prosjektet. I Lærende nettverk IKT er det sånn at det skal være mellomarbeid fra en samling til neste samling og at prosjektgruppa skal lage beskrivelser av hva som har skjedd på skolen.

- Sp H2.1: Hvordan har arbeidet med LNI vært organisert på skolen?
 H2.1.1: Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra arbeidet med LNI på skolen?
 H2.1.2: Hva tenker du om dette?
- Sp H2.2: Hvilken rolle har du hatt i arbeidet med LNI på skolen?
 H2.3.1: Hvordan har du opplevd dette?
 H2.3.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?
 H2.3.3: Hva tenker du om dette?
- Sp H2.3: Hvilken rolle har prosjektgruppa hatt i arbeidet med LNI på skolen?
 H2.3.1: Hvordan har du opplevd dette?
 H2.3.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?
 H2.3.3: Hva tenker du om dette?
- Sp H2.4: Kan du fortelle noe om hva som har skjedd på skolen underveis i prosjektet?
 H2.4.2: Kan du beskrive konkrete handlinger og hendelser?
 H2.4.3: Er det noe som har betydd mer enn andre ting?
 H2.4.4: Hva tenker du om dette?

Hovedområde 3: En av de viktige intensjoner med endrings/ utviklingsprosjekt er å forandre praksis. Derfor er en av de største utfordringene å oversette det som skjer i utviklingsprosjekt til resten av

skolen. Hvordan overføres læring dannet i et prosjekt til resten av skolen og hvordan blir de til gjentatte rutiniserte handlinger i klasserommene.

- Sp H3.1 Kan du si noe om hvordan det å delta i LNI har påvirket skolen?
- H3.1.1: Kan du beskrive konkrete eksempler på konsekvenser?
- H3.1.2: Kan du fortelle om hvordan dette arter seg konkret i skolen din?
- H3.1.3 Hva tenker du om dette?
- Sp H3.2 Kan du si noe om de forskjellige fasene i prosjektet (oppstart, gjennomføring og institusjonalisering (ny praksis og rutinisering av den))? Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra oppstarten av prosjektet på skolen?
- H3.2.1 Hva tenker du om dette?
- Sp H3.3: Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra gjennomføringsfasen på skolen?
- H3.3.1: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.4: Kan du fortelle om konkrete situasjoner og handlinger fra ny praksis på skolen?
- H3.4.1: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.5: Hvilken betydning mener du ledelsen har hatt?
- H3.5.1: Kan du beskrive konkrete opplevelser/situasjoner eller handlinger?
- H3.5.2: Er det noe som har betydd mer enn andre ting?
- H3.5.3: Hva tenker du om dette?
- Sp H3.6: Hva tenker du hvis du skulle delta i prosjektgruppa i et nytt LN?
- H3.6.1: Hvilke handlinger ville være viktige?
- H3.6.2: Hvorfor?

Vedlegg 5 Infoskriv til respondenter

Masteroppgave i Utdanningsledelse vår 2009



Forespørsel om deltakelse og informasjon til respondenter i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave i utdanningsledelse.

Jeg takker for den positive responsen du gav på min henvendelse om å bidra som respondent til min mastergradsoppgave i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø.

Jeg ønsker med dette brevet å klargjøre hva dette betyr deg konkret. Samtidig vil vi gi deg anledning til å bekrefte avtalen ved å bestemme tidspunkt for gjennomføring av intervjuet.

□ **Problemstilling og hovedinteresse i forskningsarbeidet:**

Et viktig felt i min jobb er organisasjonsutvikling og skoleutvikling. Et viktig mål i sentrale styringssignaler er at skoler skal være lærende organisasjoner.

Jeg vil undersøke "Lærende nettverk" som endringsstrategi. Et sentralt spørsmål er om og eventuelt hvordan deltakelse i "Lærende nettverk" har endret organisasjonens praksis.

For å undersøke dette har jeg laget følgende tittel og problemstilling:

- Tittel: "Lærende nettverk" en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolers erfaringer fra deltakelse i "Lærende nettverk IKT" med vekt på lederes betydning.
- Problemstilling: Hvordan påvirker deltakelse i "Lærende Nettverk IKT" til utvikling av IKT i skolen? Hvilken betydning har det hatt at ledere fra skolen har deltatt i nettverksgruppen?

□ **Veileder:**

Min veileder er Torbjørn Lund, førsteamanuensis ILP, Universitetet i Tromsø.

□ **Intervju som datainnsamlingsmetode:**

Jeg vil benytte kvalitativ metode i min undersøkelse. Under datainnsamlingen vil jeg intervju:

- Rektor
- 2 Lærere som deltok i prosjektet "Lærende nettverk IKT"

I intervjuene vil jeg prøve å identifisere respondentenes erfaringer med "Lærende nettverk IKT" som strategi for endring av organisasjonens praksis i forhold til IKT og eventuell overføringsverdi for skoleutvikling generelt.

Analysen av det innsamlede materiale vil gjøres med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming.

□ **Frivillig deltakelse og anonymisering av data:**

Det vil være frivillig å delta. Du som respondent kan når som helst og uten begrunnelse trekke deg og alle innsamlede data fra deg vil da bli anonymisert. Det blir gjort opptak av intervju og opptak slettes ved fullføring av masteroppgave.

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og forsvarlig oppbevart under masterarbeidet.

□ Intervju:

Det vil bli gjennomført et "samtalende" intervju på ca. 1 times varighet. Jeg tar sikte på å gjennomføre intervjuet i løpet av uke 2 i 2010.

Intervjuet vil bli tatt opp, og senere skrevet ut i sin helhet.

Som forsker forplikter jeg meg til å:

- Å følge retningslinjene for forskning jmf. Den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora (1999)
- Sørge for at utskrifter fra intervju og andre feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte og slik at uvedkommende ikke får tilgang på dette.
- Alle respondenter vil få tilgang til mine analyser
- Anonymisere respondentene i den endelige oppgaven slik at ingen kan identifiseres.
- Å slette lydopptak slettes og anonymisere opplysningene når masteroppgaven er ferdigstilt, innen utgangen av juli 2010.

Deler av materialet vil inngå som en del av min Mastergradsoppgave våren 2010. Alle respondenter vil få den endelige oppgaven.

□ Intensjon med forskningen:

Jeg ønsker å lære mer om hvordan læring kan ledes og organiseres for å påvirke til forbedre systematisk endringsarbeid i kommunen.

□ Etter fullføring av masteroppgaven:

Jeg vil informere om resultatet av mitt masterarbeid i forum der organisasjonsendringer er på dagsorden. Det kan være til Rådmannen, Det interkommunale kontaktutvalget i Sør-Troms, Harstad kommunes Forebyggende forum, Kvalitetsutvalg for skole og andre. Jeg vil distribuere min oppgave til sentrale ledere i kommunen.

Masterarbeidet meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper dette vil være interessant for deg å delta. Jeg ser fram til at du besvarer den vedlagte bekreftelse på avtale.



Med vennlig hilsen
Willy Aas masterstudent
Torbjørn Lund veileder, sign

BEKREFTELSE PÅ AVTALE

Bekrefter å ville delta som respondent i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave i utdanningsledelse.

Tittel:

“Lærende nettverk” en strategi for lærende skoler? En undersøkelse av 3 skolars erfaringer fra deltakelse i “Lærende nettverk IKT”.

Problemstilling i oppgaven:

Hvordan påvirker deltakelse i “Lærende Nettverk IKT” til utvikling av IKT i skolen. Hvilken betydning har ledelsens rolle hatt?

Ønsket tidspunkt

.....
Dato

.....
Navn