

Kristine Vedal Størkersen
Anniken Solem

Erfaringer fra fire skolars arbeid med å bli lærende organisasjoner

Rapport i forbindelse med kunnskapsløftprosjektet
«Redusert bortvalg i en lærende organisasjon»



Kristine Vedal Størkersen

Anniken Solem

Erfaringer fra fire skolars arbeid med å bli lærende organisasjoner

Rapport i forbindelse med kunnskapsløftprosjektet
"Redusert bortvalg i en lærende organisasjon"

NTNU Samfunnsforskning AS, Studio Apertura
Trondheim, våren 2009

 NTNU Samfunnsforskning AS Avdeling: Studio Apertura Postadresse: NTNU Dragvoll 7491 Trondheim Besøksadr.: Loholt allé 85, Paviljong B Telefon: 73 59 63 00 Telefaks: 73 59 62 24 E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no Web: www.ntnusamfunnsforskning.no Foretaksnummer NO 986 243 836		RAPPORT	
		TITTEL	
		Erfaringer fra fire skolars arbeid med å bli lærende organisasjoner	
		FORFATTERE Kristine Vedal Størkensen og Anniken Solem	
		OPPDRAKSGIVER	
		Akershus fylkeskommune	
RAPPORT 2009	GRADERING Offentlig	OPPDRAKSGIVERS REFERANSE	
	ISBN 978-82-7570-199-0	PROSJEKTNUMMER 1415	ANTALL SIDER OG BILAG 142 + 10
PRIS (eksl. porto og ekspedisjonsomkostninger) -		PROSJEKTLEDER Per Morten Schiefloe	KVALITETSSIKRET AV Per Morten Schiefloe
	DATO 13. august 2009	GODKJENT AV Per Morten Schiefloe	
SAMMENDRAG/MERKNADER <p>"En lærende organisasjon er en organisasjon som tilrettelegger for læring for alle sine medlemmer, og som kontinuerlig utvikler seg selv." (Pedler, Burgoyne og Boydell, 1991:1)</p> <p>Denne rapporten tar for seg fire videregående skolars utvikling mot å bli bedre lærende organisasjoner. Arbeidet er en del av prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon". Rapporten bygger på kvalitative og kvantitative data om oppfatningene til medarbeidere ved disse fire skolene. I første kapittel introduseres prosjektet og datainnsamlingen. I kapittel 2 gjengis informantenes vurderinger av prosjektgjennomføringen på de involverte skolene. Kapittel 3 og 4 er en analyse av skolenes tilstand som lærende organisasjoner: Først (3) vurderes hver enkelt skole i forhold til egenskaper som kjennetegner en lærende organisasjon, og deretter (4) beskrives bakenforliggende årsaker, i form av organisatoriske kvaliteter.</p> <p>Den som ønsker å lese kun det viktigste om hver skole kan nøye seg med oppsummeringene i kapittel 2.5, 3.7 og 4.6. Kapittel 4.6 inneholder også forslag til tema som kan diskuteres og arbeides med på den enkelte skole for å bli en bedre lærende organisasjon. I kapittel 5 vurderes de fire skolene samlet og man identifiserer fellestrekk. Dette kan være nyttig lesing for alle som er interessert i skoleorganisasjonsutvikling. I kapittel 6 beskrives det hvordan man kan arbeidet med å redusere bortvalget, noe som er effektmålet i prosjektet.</p> <p>TAKK</p> <p>Forfatterne av denne rapporten retter en takk til Per Morten Schiefloe, Heidi Vinge, Karoline Berg Eriksen og prosjektgruppa for store bidrag som har vært med på å forme undersøkelsen og rapporten.</p>			
STIKKORD	NORSK	ENGELSK	
	Lærende organisasjoner	Learning organizations	
	Organisasjonslæring	Organizational learning	
	Videregående skoler	High schools	
	Utvikling	Development	

Innhold

1	Bakgrunn og målsetting for prosjektet	1
1.1	Datainnsamling og datamateriale	2
1.2	Rapportstruktur	4
2	Prosjektgjennomføring	5
2.1	Skole A.....	5
2.2	Skole B.....	9
2.3	Skole C.....	14
2.4	Skole D	17
2.5	Samlet inntrykk	19
3	Er skolene lærende organisasjoner?	23
3.1	Egenskaper ved lærende organisasjoner	23
3.2	Systemtenking.....	26
3.3	Personlig mestring	30
3.4	Mentale modeller	34
3.5	Felles visjoner.....	39
3.6	Kollektiv læring.....	41
3.7	Skolens status som lærende organisasjoner.....	47
4	Organisatoriske kvaliteter som kan stimulere til læring	51
4.1	Analysemodell.....	51
4.2	Struktur og formell organisering	53
	Organisering og administrasjon	53
	Møter	59
	Arbeidstid.....	63
4.3	Kultur og kompetanse.....	66
	Holdninger til jobben	66
	Toleranse og åpenhet	70
	Kompetanse og kompetanseutvikling.....	76
4.4	Interaksjon og arbeidsprosesser	82
	Samarbeid og kunnskapsdeling.....	83
	Vurdering av arbeidet	88
	Informasjon og kommunikasjon	91
	Ledelse	97
4.5	Relasjoner og nettverk.....	102
	Forholdet de ansatte imellom.....	102
	De ansattes forhold til elevene	106
	Skolens forhold til lokalsamfunnet	110
4.6	Skolens organisatoriske kvaliteter sett i sammenheng med Senges egenskaper for lærende organisasjoner	113
	Skole A.....	113
	Skole B.....	119
	Skole C.....	124
	Skole D	129
5	Samlete erfaringer fra de fire skolene	135
5.1	Sammenlignende vurdering.....	135
5.2	Tiltak for å øke organisasjonens læringsevne	138
6	Har skolene lært å redusere bortvalget?.....	140
	Kildeliste.....	143
	Vedlegg 1: Intervjuguide	144
	Vedlegg 2 Spørreundersøkelsen	147

Tabeller

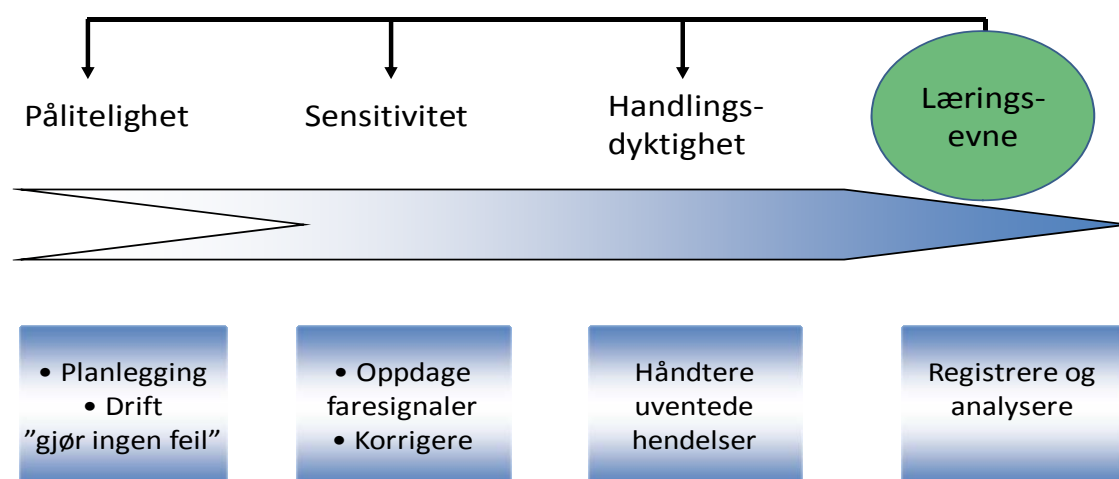
Tabell 1: Datamaterialet som rapporten bygger på.....	3
Tabell 2: Jeg synes det er viktig at vi bruker tid på å bli en bedre lærende organisasjon.....	46
Tabell 3: Skolen min utvikler seg kontinuerlig til det bedre.	47
Tabell 4: Skolen min tilrettelegger for læring for alle sine ansatte.	47
Tabell 5: Vår skole er godt organisert.....	58
Tabell 6: Skolen har gode administrative rutiner	58
Tabell 7: På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på	58
Tabell 8: Det er lett å finne frem til hvem i administrasjonen som har hvilke oppgaver	59
Tabell 9: Allmøter er nyttige	62
Tabell 10: Vi har for mange møter.....	63
Tabell 11: Arbeidsdagen bør legges opp slik at alle har åtte timers bundet arbeidstid på skolen .	65
Tabell 12: De fleste lærerne på min skole er engasjerte og interesserte i jobben sin.....	69
Tabell 13: De ansatte på skolen viser vilje til endring.....	70
Tabell 14: Jeg opplever at medarbeiderne på min skole drar i samme retning	70
Tabell 15: Det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis	70
Tabell 16: Mine kolleger og jeg har åpne diskusjoner om holdninger og verdier	75
Tabell 17: På min skole er det et godt klima for å utfordre etablerte sannheter.....	75
Tabell 18: På min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg.....	75
Tabell 19: På min skole sier vi fra til kolleger dersom de gjør en dårlig jobb	76
Tabell 20: På min skole er det godt lagt til rette for at man skal kunne utvikle kompetansen sin.	82
Tabell 21: Min skole har en plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse.....	82
Tabell 22: Jeg ser behov for annen kompetanseheving enn det vi har tilbud om.....	82
Tabell 23: Personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger.....	88
Tabell 24: I mitt team deler vi ofte erfaringer fra arbeidet	88
Tabell 25: Jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger	88
Tabell 26: I mitt team har vi jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet	91
Tabell 27: Jeg har stor nytte av at kolleger vurderer mitt arbeid med elevene	91
Tabell 28: Hvor ofte vurderer kolleger ditt arbeid med elevene?	91
Tabell 29: Informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig.....	96
Tabell 30: Alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon	96
Tabell 31: Jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon	96
Tabell 32: Ledelsen gir gode begrunnelser for valgene de tar.....	101
Tabell 33: Ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte.....	101
Tabell 34: Ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening	101
Tabell 35: Jeg skulle ønske ledelsen optrådte mer tydelig	102
Tabell 36: Jeg opplever at medarbeiderne på min skole har tillit til hverandre.....	105
Tabell 37: Jeg kjenner egentlig bare de som er på mitt team.....	106
Tabell 38: På min skole er det lov å spørre om råd.	106
Tabell 39: På min skole er det et godt klima for å diskutere problemer og utfordringer.....	106
Tabell 40: Jeg mener det er viktig at elevene får betydning for undervisningsopplegget.....	109
Tabell 41: Hvor ofte får elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget?.....	109
Tabell 42: Samarbeid mellom skolen min og næringslivet gir stort læringsutbytte for elevene..	113

Figurer

Figur 1: Ulike organisatoriske kvaliteter fordrer ulike typer organisatorisk kompetanse.	1
Figur 2: Modell for organisatorisk analyse.....	52
Figur 3: Organisatoriske egenskaper som er viktig for organisasjonens læringsevne.	140
Figur 4: Ulike organisatoriske kvaliteter fordrer ulik organisatorisk kompetanse, og arbeidet med redusert bortvalg trenger alle disse.....	141

1 Bakgrunn og målsetting for prosjektet

”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon” er et prosjekt under det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Prosjektet er et samarbeid mellom blant annet fire videregående skoler, og har et effektmål og et prosessmål. Effektmålet er å redusere bortvalget ved skolene, altså å redusere antall elever som avslutter det aktuelle utdanningsløpet før de har fått vitnemål. Hver skole har spesifisert egne mål om hvor mye de vil redusere bortvalget, og hvordan de vil arbeide for å oppnå ønsket effekt. Samtidig har prosjektet et felles prosessmål: å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Skolene skal altså ”tilrettelegge for læring for alle sine medlemmer, og kontinuerlig utvikle seg selv” (Pedler, Burgoyne og Boydell 1991:1). Dette ble satt som prosessmål fordi bedret organisatorisk læringsevne kan bidra til generell organisasjonsutvikling, og derigjennom utvikling av organisatoriske egenskaper som er nødvendige for å realisere målsettingen om redusert bortvalg (jmfør innsirklingen i figur 1).



Figur 1: Ulike organisatoriske kvaliteter (øverst) fordrer ulike typer organisatorisk kompetanse (nederst).

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider (skolenettet.no 2008) foregår en artikkelstafett der ulike fagmiljø utfordres til å gi innspill om lærende organisasjoner og eksempler på organisasjonsutvikling som fremmer læring i skolen. Det faste forordet til artiklene beskriver at begrepet *lærende organisasjon* tidligere sjelden har blitt brukt i

forbindelse med skoler og pedagogikk. Utdanningsdirektoratet mener at det kan representere en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på.

Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole – en skole som har fokus på kjerneoppgaven – å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever.
Skolenettet.no 2008, forordet til artikkelstafetten "En lærende skole"

NTNU Samfunnsforskning har undersøkt skolenes tilstand som lærende organisasjoner, og deres arbeid for å oppnå dette. Denne rapport svarer på to hovedproblemstillinger:

- I hvilken grad kan de involverte skolene sies å være, eller befinne seg i en utvikling mot å bli, "lærende organisasjoner"?

Kapittel 3

- Hvordan er de organisatoriske betingelsene for organisasjonslæring; generelt og ved de ulike skolene? (Hva er likt og hva kommer eventuelle forskjeller av?)

Kapittel 4 og 5

Rapporten handler altså om prosessmålet i prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon", men ikke prosessmålets forhold til effektmålet. Det er ennå for tidlig å vurdere om det å lykkes med prosessmålet får noe å si for hvordan man lykkes med effektmålet. Når skolene over tid får opparbeidet seg et tilstrekkelig datagrunnlag om bortvalget og utviklingen, vil det være interessant å undersøke hvordan det å være en lærende organisasjon kan bidra til å redusere bortvalget.

1.1 Datainnsamling og datamateriale

Datamaterialet i denne studien består av 41 kvalitative enkeltintervjuer og 228 svar på en spørreundersøkelse fra ansatte ved de fire videregående skolene i prosjektet. Intervjuene ble foretatt av forsker Anniken Solem, forskningsassistent Kristine Vedal Størkersen og masterstudent Karoline Berg Eriksen under besøk ved skolene våren 2008. Personene som ble intervjuet var valgt ut av skolens prosjektleder, og besto av lærere fra ulike linjer og fagmiljø, samt rektor og representanter fra ledelsen.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut på sensommeren 2008, til alle ansatte ved de fire skolene. Svarantallet på to av skolene var tilstrekkelig til at tallene kan tolkes som representative for meningene og holdningene blant de ansatte. På de to siste skolene kan man ikke overføre svarene til hele staben, men den sammenlagte kunnskapen fra intervjuene og spørreskjemaet gir et innblikk i meningene til hoveddelen av de ansatte. Prosenttallene i tabellene i kapittel 3 og 4 viser til antall respondenter som har valgt det aktuelle svaret i forhold til totalt antall medarbeidere som har svart på undersøkelsen. Det refereres ikke til prosentandel for "vet ikke"-svar. Prosenttallet er rundet av til nærmeste hele tall.

Tabell 1: Datamaterialet som rapporten bygger på.

Skole A			
Antall intervju	10	Antall svar på spørreundersøkelse	56
Fordelt på	Valgt ut av skolens prosjektleder: Lærere fra ulike linjer og fagmiljø. Rektor og repr. fra ledelsen.	Fordelt på	37 yrkesfag 14 studiespesialiserende 5 i skoleledelsen o.l
Intervjuere	Anniken Solem og Kristine Vedal Størkersen	Svarprosent	50 % – man kan ikke statistisk generalisere svarene til hele staben, men kunnskap fra intervjuene og spørreundersøkelsen gir til sammen et godt innblikk i meningene til hoveddelen av de ansatte
Tidspunkt	April 2008	Tidspunkt	August/september 2008
Skole B			
Antall intervju	10	Antall svar på spørreundersøkelse	53
Fordelt på	Valgt ut av skolens prosjektleder: Lærere fra ulike linjer og fagmiljø. Rektor og repr. fra ledelsen.	Fordelt på	15 yrkesfag 13 fellesfag 20 studiespesialiserende
Intervjuere	Anniken Solem og Kristine Vedal Størkersen	Svarprosent	77,9 % – en svært god svarprosent som gjør at man kan generalisere svarene til alle ansatte ved skolen
Tidspunkt	April 2008	Tidspunkt	August/september 2008
Skole C			
Antall intervju	12	Antall svar på spørreundersøkelse	70
Fordelt på	Valgt ut av skolens prosjektleder: Lærere fra ulike linjer og fagmiljø. Rektor og repr. fra ledelsen.	Fordelt på	18 ordinært 40 tilrettelagt 12 fellesfag
Intervjuere	Anniken Solem og Kristine Vedal Størkersen	Svarprosent	74,5 % – en svært god svarprosent som gjør at man kan generalisere svarene til alle ansatte ved skolen
Tidspunkt	Mai 2008	Tidspunkt	August/september 2008
Skole D			
Antall intervju	9	Antall svar på spørreundersøkelse	49
Fordelt på	Valgt ut av skolens prosjektleder: Lærere fra ulike linjer og fagmiljø. Rektor og repr. fra ledelsen.	Fordelt på	28 yrkesfag 16 fellesfag 5 i andre stillinger
Intervjuere	Karoline Berg Eriksen	Svarprosent	44 % – man har ikke et representativt utvalg av de ansatte og kan ikke generalisere svarene til å gjelde alle ansatte ved skolen
Tidspunkt	April 2008	Tidspunkt	August/september 2008

Svarene på spørreundersøkelsen gir et relativt harmonisk bilde av forholdene ved skolene, mens intervjuene viser flere nyanser. Det er ikke uvanlig at svar i spørreundersøkelser er mer positive enn utdypinger i intervju. Et intervju varer gjerne en til halvannen time, slik at informanten får tid til å huske på episoder og historier. Man får også tak i flere data når den som blir intervjuet selv kan trekke frem både positive og negative hendelser, i stedet for å bare svare på forhåndsutviklete spørsmål. En annen årsak til ulike stemninger i de to datasettene, er at spørreundersøkelsen ble gjennomført noen måneder etter intervjuene. I denne tida har organisasjonene endret seg. Arbeidet med å bli en lærende organisasjon har også fortsatt disse månedene, så spørreundersøkelsessvarene er gitt på bakgrunn av en noe annerledes situasjon enn i intervjuperioden.

Når vi i teksten kommer inn på tema som har gitt ulike svar i intervju og spørreundersøkelse, blir dette spesifisert. På de stedene i teksten der data fra intervjuene og spørreundersøkelsen stemmer overens og gir et entydig bilde som alle informanter/respondenter er enige om, omtales "de ansatte" på generelt grunnlag. Der data fra de ulike metodene stemmer overens, men ikke alle ansatte er enige om situasjonen, blir andelen ansatte som er enige beskrevet med ord som "enkelte", "noen" eller "de fleste". Dersom de fleste yrkesfaglærerne har andre meninger enn de som kun underviser på studiespesialiserende, for eksempel, blir dette også konkretisert.

1.2 Rapportstruktur

Etter dette første kapitlet kommer rapportens tre hoveddeler. Alle vurderinger og opplysninger er basert på datamaterialet, altså oppfatningene til skolenes ansatte på datainnsamlingstidspunktet.

I kapittel 2 gjengis informantenes vurderinger av prosjektgjennomføringen på de involverte skolene.

De neste kapitlene er en analyse av skolenes tilstand som lærende organisasjoner. I kapittel 3 vurderes hver enkelt skole i forhold til definerte egenskaper som kjennetegner en lærende organisasjon. I kapittel 4 beskrives bakenforliggende årsaker til funnene i kapittel 3, sortert tematisk ut fra figur 2 (organisatoriske kvaliteter viser hvorfor den enkelte skole skårer høyt eller lavt som lærende organisasjon).

På slutten av kapitlene oppsummeres innholdet, så den som ønsker å lese kun det viktigste om hver skole kan nøye seg med kapittel 2.5, 3.7 og 4.6. Kapittel 4.6 inneholder også forslag til tema som den enkelte skole kan diskutere og arbeide med for å bli en bedre lærende organisasjon.

I kapittel 5 vurderes de fire skolene samlet og man identifiserer hva som er og har vært viktige tema for organisasjonsutviklingen ved disse skolene.

2 Prosjektgjennomføring

Effekt målet i prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" er å redusere bortvalget ved alle de fire deltakende skolene. I intervjuene har et utvalg ansatte fått fortelle om sitt syn på hvordan skolene har valgt å nå målene om å redusere antall elever som slutter eller stryker. Hver av delene i dette kapitlet gjengir meninger som kom frem på de enkelte skolene, om prosjektets mål/visjoner og problemdefinisjon/-tilnærming (hvorvidt bortvalg er riktig problem å ta tak i og om konsekvenspedagogikk er riktig metode for å redusere bortvalget), samt et utvalg prosjektaktiviteter: kartlegging av elevene på et tidlig stadium, elevoppfølging, alternativ opplæring, samt andre relevante aktiviteter ved den aktuelle skolen. Her nevnes ikke tallmål eller navngitte visjoner, da fokus er på de ansattes opplevelse av innholdet i prosjektarbeidet. I det siste delkapitlet (kapittel 2.5) oppsummeres skolenes arbeid med prosjektet samlet.

2.1 Skole A

Mål og visjoner: Intervjuene på skole A viser at det er god kjennskap til at skolen har et prosjekt om bortvalg. De fleste mener det er en god idé "at man jobber opp mot bortvalgsutsatte elever på et tidlig tidspunkt, så de enten velger seg bort eller man redder dem inn, ordinært eller alternativt løp, slik at de ikke forsvinner i desember og blir bortvalg". En del av informantene forteller imidlertid at de ikke har deltatt i prosjektarbeidet, og disse vet ikke hva som er konkrete mål eller visjoner i prosjektet. Noen av de involverte lærerne, samt medarbeidere i administrative stillinger, kan tallfeste målene. Mange er positive til at de skal klare mål og visjoner, både på teamene og for skolen som helhet.

Målene er fornuftige, men man må jobbe riktig for å oppnå målene, for eksempel være tett på elevene i undervisninga.

De optimistiske medarbeiderne trekker frem at målene vil nås fordi konsekvenspedagogikk og systematiske elevsamtaler er rett metode for at elevene tidlig skal ta de riktige valgene. Disse medarbeiderne mener også at skolen gjør rett i å

legge vekt på at ungdomsskoleelevene skal ha god nok informasjon før de velger linje, slik at de kommer til "riktig sted" på videregående.

Andre medarbeidere er skeptiske til om de som team eller skolen som helhet vil klare å nå prosjektmålene. Noen av disse medarbeiderne er opptatt av at det ikke finnes nok ressurser til å følge opp skolens vanskelige elevmasse, og at redusert bortvalg ikke nødvendigvis burde være førsteprioritet når de har så mange utfordringer. Flere mener at målsetningene uansett ikke reflekterer kompleksiteten i bortvalgsproblematikken. Noen savner andre typer mål – mindre kvantifiserbare – for å nå sakens kjerne.

Jeg synes et sånt prosjekt kan være skummelt. For vi skal jo ikke være en oppbevaringsanstalt. Det er jo ingen kvalitetssikring. At man kan bli litt sånn uglesett hvis man stryker en person, fordi "oj – da røyk det prosjektet", hehe. Man må ikke senke kravene. Det tenker jeg er den største fallgraven: At på papiret kan det se veldig fint ut, men det er ingen som kvalitetssikrer hva som ligger bak den 2-ern.

Svært mange peker på at man i alle fall må justere målene jevnlig.

Når vi ser at elevene og virkeligheta forteller oss at det ikke stemmer, må vi kunne justere, men det har ikke vært mulig eller skjedd i prosjektet.

Alle som ble intervjuet var selv bevisste på å arbeide for å redusere bortvalget, men flere fortalte at de ikke så sammenhengen mellom bortvalg og lærende organisasjon. Noen så imidlertid det å bli en lærende organisasjon som et viktig virkemiddel for å skape en skole som var i stand til å sammen nå sine mål og visjoner, for eksempel redusert bortvalg. Disse nevnte imidlertid at et toårig prosjekt er for kort til at de skal nå effektmålene (tallfestet redusert bortvalg) gjennom prosessmålet (å bli en lærende organisasjon).

Jeg tror vi har blitt en bedre lærende organisasjon av prosjektet, uten tvil. Vi har fått brukt tid på det – men det er for kort tid, vi kunne gjort så mye mer. Jeg synes vi har kommet lengre enn jeg skulle tro. Jeg er fornøyd, bortsett fra at vi aldri kan nå målene så lenge vi ikke endrer på dem, hehe.

En medarbeider anslår at effekten av de direkte tiltakene kanskje ikke vil vises i brukerundersøkelser før om to-tre år. Mange uttrykker at de vil fortsette å jobbe med tiltakene fremover, og de håper at ledelsen ikke vil slutte å fokusere på arbeidet med å bli en lærende organisasjon, selv om prosjektet formelt avsluttes. Dette temaet har også kommet opp på skole B, C og D, som vi skal se i de kommende delkapitlene.

Problemdefinisjon og -tilnærming: De ansatte ved skole A forteller om mange etiske diskusjoner rundt "bortvalgsproblematikken, grunnholdningene til elevene og sånt,

filosofiske holdninger” siden prosjektet startet. En stor del av medarbeiderne ønsker ikke å definere *omvalg* som bortvalg. De forteller at de ikke alltid tror det er feil at elevene slutter på skolen, dersom dette kommer av ”dårlig planlegging før, og kanskje det er konsekvensen av at 15-, 16-, 17- og 18-åringer ikke har bestemt seg for hva de vil bli”. Etter en periode i arbeidslivet kan ungdommen komme frem til hva de vil bli, og så starte på videregående igjen.

Jeg synes heller ikke det er riktig at man niholder på elevene.

Mange har tro på at riktig bruk av konsekvenspedagogikk i videregående skole kan bidra til at elevene tar kloke valg, også når det gjelder bortvalg og omvalg. Dette kan igjen gi mindre bortvalg på sikt, fordi elevene i alle fall velger riktig i andre omgang.

Organisering: Skole A er organisert i team uten ledere, men med ulike ansvarspersoner på ulike felt. Under intervjuene kom det frem at organiseringen hadde startet en stund før prosjektet, men at det var ett av tiltakene for å bli en lærende organisasjon. Det ble sagt at de ikke hadde funnet den mest ideelle formen på teamene ennå, og mange var negative til uklare ansvarsforhold. De fleste ønsket seg en teamleder. Ellers mente stort sett alle at det var mange fordeler med teamorganiseringen, blant annet for å få til samarbeid internt i faggruppene, og med ledelsen. Mer om organisering i kapittel 4.2.

Kartlegging av elevene på et tidlig stadium: Et virkemiddel i prosjektet er tettere samarbeid med ungdomsskolene i kommunen om elevenes overgang til videregående skole. Ifølge de som har arbeidet med dette, handler samarbeidet om informasjon fra videregående til ungdomsskoleelevene, og om ungdomsskoleelevene til videregående. Alle de som ble intervjuet, mener det er positivt at ungdomsskoleelevene får god informasjon om videregående linjer før de velger hva de skal søke selv.

Det burde vært mer profesjonelle rutiner på ungdomsskolen, for det å skulle velge... det er sikkert det som er ment, at vi skal ut på ungdomsskolen og informere mer, og så er det meningen at de som begynner her skal se at det er flere muligheter, at de ikke er låst til det her, men de har begrenset seg litte granne.

Det er imidlertid delte meninger om hvorvidt man bør kartlegge elevene for å finne ut hvem som er bortvalgsutsatt allerede før de begynner på skole A. Planen er å ha mer omfattende forventningssamtaler med bortvalgsutsatte elever, enn med andre. Mange av medarbeiderne mener slike metoder er stigmatiserende. Samtidig ser enkelte fordeler med tilnærmingen fordi ”vi kan bruke den til å unngå at disse elevene kommer i samme klasse, for eksempel” og kunne ”spredt dem mer utover, og tenkt gjennom hvilken kontaktlærer de skulle ha, hatt mer bevissthet rundt det organisatoriske”.

Elevoppfølging: De fleste som ble intervjuet ved skole A, synes at prosjektet har vært nyttig for å følge opp elever og dermed unngå bortfall.

Når jeg begynner å føle at en elev glipper ut, så har jeg ansvar for å få til en samtale med den eleven og få ham til rådgiver, eller noen som kan huke tak i ham, og si at "det er kanskje noen muligheter som du ikke har sett, vi er her for å hjelpe deg".

Enkelte peker på at de bare har karriereveileder i 20 % stilling, noe som er for lite for å få fulgt opp elevene skikkelig.

Lærernes kontakt med elevene har imidlertid blitt mer styrt, blant annet hyppighet, innhold og dokumentasjon. Lærerne opplever at kontakten har blitt tettere, men kravene til elevsamtalene er likevel en kilde til frustrasjon: lærerne mener de har gode samtaler med elevene, men at det er vanskelig å finne tid til å formalisere eller dokumentere dem.

Men jeg ser at vi har et problem med å dokumentere elevsamtaler, for vi har de jo kontinuerlig. Vi snakker jo med elevene hver dag, men å da skulle sette seg ned og skrive ned innholdet i samtalene ...

Som en del av prosjektet har det blitt utviklet et skjema som skal fylles ut under eller etter en elevsamtale, for å få med viktige tema og forenkle dokumentasjonsprosessen. Flere av medarbeiderne forteller at de vil bruke skjemaene mer aktivt fremover.

Ett av teamene har også hatt et eget mentoropplegg for elevoppfølging, noe som flere av medarbeidere fra andre team karakteriserte som vellykket og ønsket å videreføre blant egne medarbeidere og elever.

Alternativ opplæring: En rådende idé i prosjektet er at det bør være mulig for teorivake elever å bestå videregående skole med en form for utdanning, selv om de bare klarer praksisrettete fag og dermed ikke kan få fagbrev eller studiekompetanse. Alternative opplæringsmetoder og alternativt utdanningsløp var av de prosjektmålene som oftest kom opp i intervjuene ved skole A. Enkelte så for seg forskjellige løp for teoristerke og teorivake yrkeslinjeelever, men beskrev at slike endringer ikke er mulig innenfor utdanningsplanene. Flere av medarbeiderne følte at de kjempet mot strømmen for å skape alternativ utdanning: ideen var at elever som ikke klarer teorifagene, men består de praktiske, kan få tittelen læringsassistent i det aktuelle fagområdet. Dette vil imidlertid kreve store formelle forandringer.

Men vi vet at det er mange som ikke klarer det, og da er det helt nødvendig å tenke sånn.

En mindre omveltende måte som skolene bruker for å unngå bortfall, er å sørge for praksisplasser til elevene. Dette fordrer imidlertid partnerskapsavtaler med bedrifter.

Intervjuete lærere som hadde deltatt i avtaleutviklingen fortalte at mange av bedriftene var interesserte i å ha praksiselever, men at det var vanskelig å få arbeidsavtaler for elever som ikke kom til å klare å fullføre et utdanningsløp med lærlingplass og fagbrev.

Forventningene til prosjektet var å få flere til å fullføre. Det er spennende og givende. Men å forklare det til bedriftene, er vanskelig. Det er få hjelpetillinger igjen.

I intervjuene ble det fortalt at skole A ikke hadde klart å oppfylle prosjektmålet om en alternativ opplæringsarena, noe enkelte så på som et nederlag. Likevel ble denne delen av prosjektet omtalt i positive vendinger, spesielt av yrkesfaglærere. Dette kan ha vært fordi fokuset på alternativt utdanningsløp bevisstgjorde administrativt skolepersonell om betydningen av praktisk opplæring, noe mange lærere ved yrkesfaglige linjer ønsker mer ressurser til. Mange mener at det som fungerer best, både i yrkesfag og fellesfag, er mindre bruk av tradisjonell tavleundervisning.

Å få fellesundervisningen mer praksisrettet, det er litt kjeppest for meg da, jeg føler at det er det som fungerer best i en del klasser.

Noen er spesielt opptatt av å jobbe med noe praktisk og deretter vise at dette er teori. I tillegg ønsker de fleste mer samarbeidsprosjekter sammen med andre linjer. Et eksempel som kommer opp er da flere linjer gikk sammen om å planlegge et hybelhus, både eksteriør og interiør. Samtidig er mange opptatt av at læreplanene gir føringer for undervisning og eksamen som ikke passer til deres ønsker om å tilpasse undervisningen til arbeidslivet.

2.2 Skole B

Mål og visjoner: Heller ikke på skole B er prosjektvisjoner og -mål allmennkunnskap blant de ansatte. I intervjuene kom det frem at de fleste lærerne mente at færre elever har sluttet dette skoleåret enn tidligere, men de visste ikke om skolen med det hadde oppnådd noen mål. Flere var også usikre på om avgjørelsen om felles pedagogisk plattform var en del av prosjektarbeidet (mer på neste side). Mange så uansett på prosjektet som en anledning til å forbedre skolen sin.

Skolen har hatt nytte av prosjektet for å redusere bortvalg og øke kompetanse. Vi har både fått kunnskap og en dytt og gitt oss mulighet til å organisere oss rundt det.

Noen av de som har vært med på å lage effektmålene, skulle ønske at det i prosjektet var mulig å skille mellom utdanningslinjene og ha flere mål per skole, da for eksempel studiespesialiserende linje har gjennomgående høyere gjennomføringsprosent enn

andre linjer. Andre medarbeidere påpeker målet om at 5 % av elevene skal oppnå kompetanse på lavere nivå, fordi de mener at man heller skal prøve flere metoder for å få høyest mulig andel til å oppnå den vanlige kompetansen.

De som ble intervjuet om prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" hadde naturlig nok forstått at det å bli en lærende organisasjon var en del av prosjektet. På skole B, som på de andre skolene, hadde man likevel problemer med å se sammenhengen mellom bortvalg og lærende organisasjon. Dog fortalte både de som hadde reflektert over sammenhengen, og de som ikke så den, at skolen eller deres seksjon hadde blitt mer lærende og kunnskapsdelende i løpet av prosjektet.

Som på skole A, var flere av de intervjuede på skole B svært oppmerksomme på at man burde arbeide med og jevnlig evaluere prosjektmålene i mange år fremover, at to år ikke er nok for å nå målene på en kvalitetsfull måte.

Men jeg ser en annen stor svakhet med prosjektet – som ikke har noe med den lokale ledelsen å gjøre – men direktoratets syn på at man i løpet av to år skal kunne ha fiks ferdige resultater og forbedringer. For det er en utopi at det går an å gjøre det i løpet av to år. Det er alt for kortsiktig.

Problemdefinisjon og -tilnærming: Som på flere av de andre skolene, forteller flere av medarbeiderne på skole B at de har hatt meningsutvekslinger om hvorvidt bortvalg bør unngås for enhver pris. Også her ønsker noen en lavest mulig prosent, mens andre argumenterer for at enkelte elever kanskje har best av å utsette skolegangen til de er mer motivert. Personen som har utsagnet under, er positiv til at skolen skaffer arbeidsplasser og holder kontakt med bedriftene (mer om dette under "alternativ opplæring").

Og så er det jo sånn at noen ganger er det jo et lykkelig bortvalg, spesielt slik arbeidssituasjonen er i dag. At de kan være i arbeidslivet, samtidig som de har en sånn livline eller redningsline inn til skoleverket, sånn at man kan få tatt utdanning eller få seg noe formell kompetanse når de føler seg modne for det, så er jo det det beste for en del av dem.

Ei stund før intervjuene på skole B ble gjennomført, vedtok skolen å innføre en felles pedagogisk plattform: konsekvenspedagogikk.

[...] når det gjelder arbeidet med å få felles forankring og møte elevene på en lik måte, der har det jo skjedd mye det siste året.

En stor andel av medarbeiderne mente at felles holdninger blant lærerne kunne bidra til redusert bortfall blant elevene (selv om mange var usikre på om dette var en del av prosjektet). Det hadde blitt lagt vekt på involvering av alle medarbeidere i beslutningsprosessen, og stort sett alle medarbeiderne var optimistiske til

konsekvenspedagogikkens konsekvenser da avstemmingen ble tatt. I intervjuene advarte enkelte om for store forhåpninger til at dette ene virkemidlet skal senke bortvalget på et øyeblikk. Flere beskrev at prosessen med å bestemme hvilke holdninger kollegiet skulle arbeide etter, ville bli langvarig. Likevel var de fleste optimistiske, og beskrev mange forskjellige fordeler med konsekvenspedagogikken:

Og evnen til å vurdere egen praksis og resultater, det er vel noe vi kommer til å måtte gjøre mye mer av, når vi nå regner med at vi skal begynne med konsekvenspedagogikk. Om det hadde kommet likevel, uten prosjektet, det er ikke godt å si, men det hadde kanskje ikke kommet så raskt. Vi hadde ikke fått så mye effekt med én gang.

Pilotprosjekt ved ei avdeling: Organiseringen rundt førsteklasse ved ei avdeling ble lagt til et eget underprosjekt ved skole B. Tanken var å prøve ut om organisatoriske endringer kunne bidra i arbeidet med å gjøre skolen til en lærende organisasjon og redusere bortvalget. Første teståret ble fullført på intervjutidspunktet, og alle de intervjuete medarbeiderne på skolen mente dette var en spennende del av prosjektet *Redusert bortvalg i en lærende organisasjon*.

I intervjuene ble det også fortalt at pilotgruppa – lærerne for de fire førsteklasse ved avdelinga – opprinnelig hadde hatt med seg en leder som kunne en del om organisasjonsendringer og -prosesser. Denne skulle administrere og rettlede i arbeidet og på møtene. Lærerne fortalte at lederne hadde sluttet, noe som var synd fordi de nå måtte "strukturere seg selv" og starte prosesser på egenhånd.

En av de strukturelle forandringene i pilotprosjektet var å innføre flere møter og faste møtetider for førsteklasselærerne ved avdelinga. To timer i uka ble satt av til å diskutere organisasjonsmessige og faglige tema. Den økte tiden til diskusjoner ble sett på som positivt, fordi lærerne fikk diskutert mange tema, både faglige, pedagogiske og organisatoriske. De pilotprosjektlærerne som ble intervjuet beskrev at de arbeidet kontinuerlig med møteinnholdet og møteledelsen. Flere mente at de var på vei mot å få mer effektive møter, samt å finne balansen mellom å diskutere felles overbyggende ting og enkeltklasser/enkeltelever. Mange la vekt på at det var lov å være uenige, og at dette hadde gitt mange gode diskusjoner. Det ble også påpekt at det var gøy å ha flere å spille ball med, og at ballen ble spilt på tvers av fagfelt.

Vi jobbet ikke så sammensveiset, så mange lærere før dette prosjektet. Da var det mer at du samarbeidet med den som hadde samme fag, nå samarbeider alle lærerne som har de samme elevene, og det er litt nytt. Jeg tror det er bra, for elevene merker det at vi er mer samkjørte, og jeg tror vi har en bedre kjemi også, kjenner hverandre bedre og er trygge på hverandre. Tror det påvirker trivselen til elevene, at vi samarbeider så godt. Det er uvant for meg å samarbeide så tett med alle, det var ikke så fast og nå er det en gang i uka. Da tar det ikke så lang tid før man får fanga opp ting og fulgt opp.

Denne informantens utsagn bringer oss også videre til den neste forandringen i den ene avdelingas pilotprosjekt: To klasser ble koblet sammen og i fellesskap ”sydde” de sammen undervisninga, på tvers av fag. De intervjuete var svært fornøyde med konsekvensene av samarbeidsaktivitetene:

Kommunikasjonen har endret seg ved at vi har blitt bedre kjent, samarbeider mer sammen, terskelen for å dele stoff i avdelinga er mindre enn den var – bare positivt.

En tredje organisatorisk forandring i pilotprosjektet var å tilrettelegge undervisning o.l. på alternative måter, kollektivt og individuelt, for å redusere bortvalget. Som enhver nyskaping har gjennomføringen uansett vært preget av prøving og feiling. For eksempel hadde man tenkt å dele skoleåret opp i tematiske moduler og ha løse timeplaner innenfor dette, men i intervjuene ble det fortalt at modulene ble forkastet fordi det krevde for mye ressurser når alt annet var så nytt. Man gikk over til tradisjonelle timeplaner for å gi elever og lærere enklere oversikt. I tillegg har man tilrettelagt for elevene på mange ulike måter, og gått inn for å få nære relasjoner med hver eneste elev.

Noe vi kanskje har lyktes med, er kontakten med elevene. Vi har mange rutiner og metoder for å få det til. Bevisstheten rundt det har vært økende. (...) Samtalene blir så utrolig ekte. Og eleven merker at” oj, noen legger merke til at jeg er borte”.

Pilotprosjektlærerne mener at også relasjonen til elevenes familie er viktig for å hindre bortfall, men noen nevner at de ikke har klart å opprettholde en like tett oppfølging som de hadde planlagt. Flere har ideer til hvordan skape et tettere samarbeid med hjemmet.

Der mener jeg at skolen har en jobb å gjøre, hvordan få bedre kontakt med foreldrene. Hvorfor ikke tenke litt nytt? Få tak i mailadressene, de fleste har mailadresser nå, heller enn å legge en lapp i sekken til elevene som kanskje ligger krølla sammen og som ingen tenker på. Det samarbeidet mellom hjem og skole er bare så viktig i de årene her.

Det ble fortalt at færre elever hadde sluttet i pilotprosjektførsteklassene dette året, så man trodde at pilotprosjektet hadde fungert, til tross for at mye ikke hadde fungert etter planen. Lærerne fortalte i intervjuene at de gledet seg til å fortsette med prosjektet, til å bli flinkere på det de hadde gjort for første gang dette året, samt å finne bedre løsninger der noe hadde feilet.

Andre lærere så også med spente øyne på pilotprosjektet, og kunne tenke seg mer systematisk tverrfaglig samarbeid selv. Mange mente at organiseringsendringene burde overføres til andre avdelinger etter ei skikkelig evaluering.

Kartlegging av elevene på et tidlig stadium: Få av de som ble intervjuet ved skole B, var opptatt av kartleggingen av fullføringssjansene til elevene som kom fra ungdomsskolen. De av medarbeiderne som tok opp temaet i intervjuene, fortalte at de ikke trodde dette var et godt virkemiddel for å redusere bortvalget, men at de hadde det med fordi det var en del av prosjektet.

Jeg er veldig skeptisk til kartleggingen av elevene fra ungdomsskolene, jeg vet at elevene forandrer seg veldig og ønsker ikke å stigmatisere dem.

Elevoppfølging: Elevoppfølgingen har vært essensielt i prosjektet *Redusert bortvalg i en lærende organisasjon*. På skole B kom det frem at samarbeidet mellom rådgivere og kontaktlærere hadde blitt tettere i løpet av prosjektet. Ifølge forskriftene skal rådgiver ha møte med alle som slutter. Som et forebyggende tiltak skal også kontaktlærer ha elevsamtaler to ganger i året. Også på skole B benytter de seg av et skjema der det står hva samtalen bør inneholde. Mange av lærerne forteller at elevkontakten har hjulpet dem å følge opp elevene.

Nå veit vi litt mer, i forhold til før, om hvorfor de har slutta. Føler at det har vært bevisste valg fra de elevene, det har ikke bare vært at de forsvinner sakte, men sikkert. Man vet hvor de blir av.

Alternativ opplæring: I likhet med skole A, hadde ikke skole B på intervjutidspunktet oppnådd prosjektmålet om en alternativ opplæringsmodell. Ledelsen fortalte at de arbeidet med saken. På skole B, som på skole A, mente mange at det viktigste var å skaffe avtaler for lærlingplasser eller praksisplasser (for elever som er under utdanning). Flere fortalte at "Prosjekt i fordypning", der yrkesfagelevne får prøve seg i bedrift, bidrar til å redusere bortvalget. Enkelte mislikte at ressursbruken for å etablere en alternativ opplæringsmodell førte til nedprioritering av andre prosjektmål, som det å bli en lærende organisasjon.

At vi begynner å samarbeide og lære av hverandre, det har mye større effekt enn en eller annen alternativ opplæringsmodell.

Noen få så arbeidet med elevenes sosiale handlingskompetanse som en del av den alternative opplæringa. Flere av lærerne på skole B forteller at skolen har hatt bruk for denne delen av prosjektet fordi det har gjort elevene bedre rustet til arbeidslivet, spesielt for de som ikke er teoretisk sterke. Pilotprosjektklassene startet skoleåret med undervisning i sosial handlingskompetanse, og ser at dette har bidratt både til oppnåelse av læringsmål og å skape gode klassemiljø. Også andre avdelinger har arbeidet med den sosiale handlingskompetansen, og ser at dette har noe for seg.

Jeg synes målene med å lære seg respekt og selvhjulpenhet og alle de fine ord, det er veldig viktig. Vi er i gang med å nå dem, vi jobber med dem ved å være bevisste og fokusere på det.

2.3 Skole C

Mål og visjoner: Få av de som ble intervjuet ved skole C visste at arbeidet med å redusere bortvalget og å bli en lærende organisasjon var et prosjekt. De fleste medarbeiderne så det som en del av skolens vanlige utviklingsarbeid, og kjente ikke til prosjektmål og -visjoner. Noen få kom imidlertid i løpet av intervjuet på at de hadde vært med å utvikle målene. Stort sett alle regnet uansett med at skolen kom til å nå målene – fordi skole C bruker å klare det de setter seg fore – selv om de ikke visste at målene for redusert bortvalg var satt høyere enn årene før.

Vi er nok omtrent der, ved å nå måla. Vi kan ikke bli bedre enn vi var, for vi var så gode.

Noen var imidlertid uenige i det høye ambisjonsnivået, ettersom det kan bli urealistisk å forbedre seg når flere linjer mange år ikke har et eneste bortvalg. Disse medarbeiderne ønsket å forbedre seg kontinuerlig på alle områder, men mente at det på noen områder finnes en grense for hvor gode man kan være, uten å endre rammebetingelsene.

For vi er faktisk ikke best i landet på alt. For rammevilkåra er ikke der for faktisk å bli det. Alt fra lokaliteter, utstyr, ressurser til bemanning og så videre. Det er masse vi kunne gjort bedre, men når du alltid blir stilt opp mot økonomi i forhold til resultater, da stopper det.

Flere på skole C nevnte at dette prosjektet var mest til for å hjelpe andre skoler til å forbedre sine resultater ved å bruke nye metoder:

Jeg har kanskje mest forventninger til hvordan det går med hele prosjektet, hvordan det går med de andre skolene, hvordan våre metoder blir implementert ellers og hvordan rutiner fra prosjektet blir fulgt opp.

Også på skole C tok flere opp i intervjuene at prosjektets to år er for kort tid til å få varige forbedringer av skoleutviklingen, slik at prosjektet burde forlenges.

Problemdefinisjon og -tilnærming: De tilrettelagte linjene ved skole C har arbeidet med konsekvenspedagogikk i mange år, og de mener dette reduserer bortvalget. Her kan elever som ikke handler etter avtalen bli permittert fra linja som er deres førstevalg, og gå over på ei anna linje. Senere kan de søke seg tilbake til førstevalget. Medarbeiderne fortalte i intervjuene at innføring av konsekvenspedagogikk på

ordinære linjer var en del av prosjektet. Dette innebar også utvikling av en tilnærming som passet for ordinære linjer (der man ikke kan tvinge elever over på andre linjer). De intervjuete medarbeiderne ved de ordinære linjene var fornøyde med å undervise etter felles holdninger, så lenge metodikken og rammene ble tilpasset hverandre, og noen tenkte at prosjektet kunne bidra til dette.

Kommunikasjonen eller bevisstheta har ikke endret seg i løpet av prosjektet, men de på tilrettelagt har kanskje fått større forståelse for hva som er utfordringer på ordinære kurs.

Medarbeidere og elever ved skole C har sammen kommet frem til felles holdninger og normer for adferd. Holdningene går ut på at man skal gjøre det som er avtalt, for eksempel å møte opp til rett tid eller ikke ha på seg lue i spisesalen.

Uten felles holdninger får ikke elevene en trygghet, de trenger klare rammer, trygge forhold, fellesskapsfølelse i gruppa, da kommer læringsinteressen. Uten tryggheten blir de usikre.

Mange av de ansatte som ble intervjuet, var engasjert i fordelene med konsekvenspedagogikk.

Vi har gode resultater fordi skolen ikke har lekser, vi jobber i prosjekt, og er utrolig krystallklare på at dette er målene innenfor det faget, dette skal du kunne. Holder de på å stryke så lager vi individuell opplæringsplan. Det er innstilling til morramøte.

Flere fortalte at felles holdninger gjorde skolen til en bedre lærende organisasjon. Samtidig vektla enkelte at suksessfaktoren var felles forankring og holdninger som de ansatte var enige om, men at dette ikke nødvendigvis trengte å være konsekvenspedagogikk, selv om det var akkurat denne metoden som ble brukt på skole C.

Morgenmøtet: Medarbeidernes felles morgenmøte blir kalt hjertet på skole C. Her drøftes elevsaker, pedagogiske erfaringer blir overført og man informerer hverandre. De siste åra har imidlertid skolen vokst, og i intervjuene kom det frem at morgenmøtet har mistet litt av sin funksjon som et samlende forum for diskusjon, refleksjon og læring. Kvantiteten i innholdet hadde gått ut over kvaliteten.

Når vi er for mange på morgenmøtet så kveles det litt av vekten. Det blir for mange saker å behandle, og man får ikke god nok tid, og folk opplever kø på forslag som må behandles neste gang. Da vil også noen grupper oppleve at møtet er fullstendig irrelevant.

På intervjutidspunktet hadde man derfor begynt å behandle et forslag om å ha ett morgenmøte for medarbeidere på ordinære linjer, og ett for medarbeidere på tilrettelagte linjer. Mange av de ansatte var spente på hvordan man kunne dele opp møtet uten å splitte skolen i to. Mer om det felles morgenmøtet i kapittel 4.2.

Kartlegging av elever på et tidlig stadium: Som skole A, B og D, har skole C opprettet et tettere samarbeid med ungdomsskolene for å få informasjon om elever som har stor risiko for å falle bort når de har begynt på videregående skole.

Vi har fått et utrolig godt samarbeid med ungdomskolene.

Det har tradisjonelt sett fulgt masse dokumentasjon med elevene som begynner på tilrettelagte linjer, men ingen ting på elever som søker seg til ordinært. Enkelte av medarbeiderne ved skole C fortalte i intervju at de ønsket å få vite mer om ordinærelever før de starter, for å kunne gjøre tiltak så tidlig som mulig på videregående.

Elevoppfølging: Også på skole C er de fleste medarbeiderne opptatt av å ha eleven i fokus, og se mulighetene for hver eneste elev. Noen fortalte at de gjennom prosjektet hadde fått nye rutiner og tidsfrister for å få sett hele eleven så tidlig som mulig i skoleåret. De har elevsamtaler raskt, og bruker den felles intervjuguiden/samtalskjemaet under elevsamtalene.

Det ble i intervjuene også sagt at de arbeidet med relasjonene internt i klassene, da gode bånd mellom elevene ga oppfølging fra flere enn bare læreren.

Når du har fått til samholdet i gruppa, da har du fått til god læring også. Vi prøver å få til at elevene skal kunne glede seg over at det går bra for kompisen også.

Alternativ opplæring: Skole C hadde allerede en alternativ opplæringsmodell klar før prosjektet startet. Intervjuene viste at modellen var ferdig utviklet for de tilrettelagte linjene, men at den under prosjektet skulle tilpasses de ordinære linjene og forbedres for hele skolen. Enkelte fortalte også at de arbeidet med å få endret lovgivningen slik at man kunne få inn alternative opplæringsplaner, for eksempel for nivået under fagarbeider, et *praksisbrev*.

Samtidig ble bedriftssamarbeidet utvidet. En undersøkelse i noen bedrifter hadde også vist at bedriftene også var interesserte i arbeidstakere uten fagbrev, ettersom det var mulig å lære det faglige av erfaringsoverføring, dersom man bare hadde sosial handlingskompetanse.

”Gi oss en som møter opp om morran, som står i jobben hele dagen, vi kan stole på ham og være ærlig, så skal vi lære ham det faglige.” Derfor har vi vektlagt det sosiale her.

2.4 Skole D

Om mål eller resultater: På skole D virker det som om flere ansatte var klar over skolens prosjektmål, enn ved de andre skolene. Enda flere visste om skolens visjon. De fortalte i intervjuene at færre elever hadde sluttet i løpet av prosjektets første skoleår, at flere elever fikk delkompetanse i alle fag, flere elever hadde fått individuell opplæringsplan og flere elever hadde gått over til tilpasset opplæring. Det ble sagt i intervjuene at de hadde justert opp frafallsmålene, fordi så mange elever fullførte og besto. Medarbeiderne ved skole D var også optimistiske fordi antall primærstøttere med skolen som førstevalg hadde økt betraktelig fra året før. Mange fortalte at skolen hadde hatt god nytte av prosjektet, på mange måter.

Samtidig viste utsagn i intervjuene at forbindelsen mellom lærende organisasjon og bortvalget, var uklar også for medarbeiderne på skole D. En del personer også her så imidlertid sammenhengene. Disse mente at mye i prosjektet var forlengelser på deres kontinuerlige arbeid med organisasjonsutvikling og redusering av bortvalget – men at de nå hadde blitt mer opptatt av ”å lære andre måter å gjøre det på og å lære av andre skoler”.

Jeg tror at det virker skjerpene, det at en har noen utenfor som kikker en i kortene det kan være bra, for det er en kontrollfunksjon. I hvert fall så har det hatt en positiv effekt i forhold til bortvalg.

Som på de andre skolene, pekte ansatte ved skole D på at prosjektet burde bli forlenget, for å kunne fortsette arbeidet over en tid og evaluere på en ordentlig måte:

Det å gå inn og utvikle seg til en lærende organisasjon. Å få til en bedre praksis i hele organisasjonen tar jo selvfølgelig vesentlig lengre tid.

Problemdefinisjon og -tilnærming: Hvorvidt bortvalget er det viktigste problemet og om skolen har valgt riktige metoder for å redusere bortvalget, blir ikke debattert mye i intervjuene på skole D. Enkelte stiller imidlertid grunnleggende spørsmål om skolens alternative opplæringsmodell: Går det kun elever der som helt sikkert ville ha sluttet skolen dersom dette alternativet ikke fantes, eller kunne de klart å gjennomføre ordinært utdanningsløp? Er den alternative opplæringen til det beste for elevene (som får sjansen til å fullføre skolegang) eller skolen (unngår å øke bortvalgsstatistikken)? Mer om skolens alternative opplæringsmodell på de neste sidene.

Kartlegging av eleven på et tidlig stadium: Skole D har under prosjektet arbeidet med å opprettholde og forbedre kontakten med ungdomsskolene. I intervjuene forklarer noen medarbeidere at det er nyttig å kartlegge eleven på et tidlig stadium. Disse

mener at både kontakten med ungdomskolen og kontakten med foresatte er gode metoder for å få informasjon om eleven og unngå bortfall.

Elevoppfølging: Også skole D satset på rådgivertjenesten under prosjektet. Medarbeiderne sa i intervjuene at samarbeid mellom lærere og rådgivere var nødvendig dersom en elev sto i fare for å velge bort skolen. Noe av det viktigste som ble gjort var å systematisere tiltak på forskjellige nivå, og det ble sagt at de gjennom prosjektet hadde blitt bedre på tiltakspakker og hastetiltak.

Vi har også fått en halvassistent stilling til å følge opp elever som kommer ut i jobb. Så sånn sett så føler jeg vi har fått til gode rutiner og samarbeid, det er veldig nært da.

Medarbeiderne fortalte i intervjuene at ledelsen (og myndighetene) legger spesielt mye vekt på elevsamtaler som en del av elevoppfølgingen, og at antall påkrevde elevsamtaler hadde blitt justert opp. Som på skole A, uttrykte lærerne at det var vanskelig å få nok tid og rom til å fokusere tilstrekkelig på elevene. De fortalte at de følte et stort press på å "ikke miste noen underveis", samtidig som ressursene ikke strakk til for å følge godt opp. Oppfatningen var at skole D har en tung elevgruppe. Mange bekjente at de brukte for mye energi på å ta vare på elevene, ha foreldresamtaler, og at de gikk "utover mange rammer for å huke inn elevene, følge de opp".

Ellers så går det jo på det som er vanskelig på oppfølging fra oss, der er det jo helt personavhengig, det om den gode lærer, det får du betalt for egentlig, det å kunne følge opp [...], du kommer ikke unna med bare å bry deg litt.

Flere ønsket seg et "støtteapparat og en ledelse som så hvor mye tid og energi vi bruker på disse elevene", samt anerkjennelse av arbeidsmengden og ansvaret som kommer med å være klassekontakt.

Også her utviklet man et veiledningsskjema, som skulle gjøre det enklere å ta for seg riktige tema, dokumentere samtalen og gjennomføre samtaler ofte nok. Medarbeiderne fortalte at de også så fordeler med dette skjemaet for å kunne spore forandringer hos eleven fra samtale til samtale.

Alternativ opplæring: Den alternative opplæringsmodellen var både utviklet og godt brukt da intervjuene fant sted på skole D. Det ble fortalt at det på dette tidspunktet var flere elever inne på det alternative utdanningsløpet som skulle gi kompetanse, men "ikke nødvendigvis fullført og bestått". Mange mente at årsaken til de gode frafallsresultatene til skole D hadde sammenheng med den gode elevoppfølgingen, samt at de har et opplegg som tilpasses den enkeltes behov og gjør at de ikke trenger å avslutte skolegangen.

[Den alternative opplæringen] er på en måte vår mulighet til å veilede de over på et annet løp, så kan de heller ta det over et delt løp. Og det er jo det som har gjort at vi på papiret har færre som har brutt hele løpet. Men, det er kjempejobb før man kommer så langt, det er mange tøffe tak man må ta, så vi kan bli enda bedre på det apparatet rundt en kontaktlærer [...].

Flere er opptatt av at det er positivt at skolen fastlagt rammer som også passer for elever med store adferdsproblemer. Noen viser til at kolleger har fått en helt annen hverdag etter at slike elever har gått over fra vanlig klasse til alternativ opplæring.

En elev som kanskje i større grad ble i klassen sin med de problemer som det medførte blir nå tidligere overført inn i en annen arena, det får jo konsekvenser for de som var berørte. Du kan jo si at for ledelsens side så betyr det at vi har fått færre saker hvor faglærere og enkeltelever har hatt store konflikter, for faglærerne så har det vel blitt mindre ... kall det sosialpedagogisk arbeid.

Også på skole D, som på skole C, ønsket mange å endre forskrifter og lover som står i veien for å ha alternative utdanningsløp. Andre var ikke helt fornøyde med det de anså som skolens "snarveier" gjennom lovverket. De mente at man burde bruke kreativiteten på å få flere elever til å fullføre utdanningen med beståtte fag innenfor det ordinære utdanningsløpet, istedenfor å lage egne strukturer for elever med bortvalgsrisiko. Noen lærere lurte også på *innholdet* i den alternative opplæringen, om det var fokus på læring eller moro. Deres utgangspunkt var at alle skal lære noe på skolen, at det ikke var nok å holde ungdommene unna gata eller storsenteret. En person var skeptisk etter å ha snakket med noen de tidligere hadde hatt i klassen sin:

Etter samtaler med elever om det var stigmatiserende å gå på [alternativ opplæring], kom det jo frem at det var det jo ikke for å gå der var jo slapt og det er kult når det er slapt å gå der.

Samtidig med det alternative utdanningsløpet, har også skole D i løpet av prosjektet knyttet til seg flere samarbeidsbedrifter, både for å kunne benytte til lærlingplasser, praksisplasser og for å sørge for jobb til både fagutdannete og de som ikke fullfører.

Så det var jo å prøve å ta vare på disse folkene og optimalisere, hva kan vi få ut av dem ... og så å prøve så godt vi kan å sette folk i jobb gjennom NAV. Det føles litt mer meningsfullt da og noen får vi faktisk ut i fast jobb, det er jo den største suksessen.

2.5 Samlet inntrykk

Her oppsummeres skildringene fra skole A, B, C og D samlet under de samme kategoriene som ble beskrevet i de forrige delkapitlene.

Mål og visjoner: Både ved skole A, B, C og D kan de færreste medarbeiderne nevne konkrete prosess- eller effektmål for sin skole eller prosjektet. Noen medarbeidere på alle skolene er positive og andre er negative til om skolen deres trenger slike mål, og om de kommer til å klare å redusere bortvalget tilstrekkelig. Enkelte på skole C mener at målene er urealistiske fordi de har hatt så gode resultater tidligere at det er vanskelig å forbedre seg. På skole D er det flere medarbeidere som vet om målene, og optimismen er stor til prosjekt og konsekvenser. På alle stedene sliter mange med å se sammenhengen mellom redusert bortvalg og en lærende organisasjon, da det stort sett er kun personene i prosjektgruppa som har fått innsikt i dette. Ansatte fra alle skolene nevner at to år er for kort tid til å få gjennomført målene ordentlig, og ønsker at prosjektet skal bli forlenget.

Problemdefinisjon og -tilnærming: På skolene blir det diskutert om konsekvenspedagogikken og dette prosjektet er riktig tilnærming for å gjøre noe med bortvalgsproblematikken. På skole A, B og D går diskusjonene sågar om hvorvidt bortvalg er det viktigste problemet å bruke skolens begrensede ressurser på, når både omvalg og bortvalg kan være positivt. På skole B og C forteller stort sett alle at konsekvenspedagogikken kan bidra mye for å redusere bortvalget, fordi denne sørger for at elevene blir møtt av alle ansatte med like normer og mye kunnskap (på skole A er uenigheten større, og på skole D tok man sjelden dette opp som et tema i intervjuene). Enkelte på skole C hentyder at felles holdninger er det viktigste for å redusere bortvalget, og at dette kan oppnås på andre måter enn kun ved konsekvenspedagogikk.

Kartlegging av elevene på et tidlig stadium: De fleste som ble intervjuet på skole A og B er skeptiske til å kartlegge ungdomsskoleelevene før de begynner på videregående, da dette kan føre til stigmatisering. Mange misliker også å forskjellsbehandle ved å ha ulike skjema for elevsamtaler med "bortvalgsutsatte" og "ikke bortvalgsutsatte" elever. På skole D virker det ikke som om medarbeiderne er engasjerte i dette temaet, ettersom det kom frem få synspunkter på kartleggingen i intervjuene. På skole C er også de færreste provosert av kartleggingsmålet, siden det er vanlig praksis ved deres tilrettelagte linjer. Samtidig nevnes det på skole A at det kan være greit å ha kunnskap om hvem som er i faresonen for bortvalg før de kommer på skolen, for å unngå å plassere alle i samme klasse o.l.

Elevoppfølging: Både ved skole A, B, D, samt ved ordinære linjer på skole C, så de fleste medarbeiderne nødvendigheten av elevoppfølging, men syntes det var vanskelig å få tid til å dokumentere elevsamtalene. Særlig på skole D var mange lærere opptatt av at ansvaret for å få elevene gjennom utdanningsløpet ikke ble reflektert i deres ressurstilgang. Noen av klagepunktene på skolene ble muligens bedret av

intervjuguiden/samtaleskjemaet som ble utviklet på skolene. På skole C fulgte man faste rutiner for elevsamtaler, for å se hele eleven gjennom hele skoleåret, også så tidlig som mulig. Dette kom frem som helt uproblematisk for medarbeidere på tilrettelagte linjer, siden de var to ansatte per klasse, mens lærerne på ordinære kurs var alene med elevene og dermed fikk større utfordringer med å gjennomføre samtaler under to øyne.

Alternativ opplæring: På skole A og B ønsket både lærere og elever mer alternativ undervisning – i form av mer praktisk, prosjektbasert eller tverrfaglig undervisning. Å bruke ressurser på å utvikle en alternativ opplæringsmodell var mindre populært, spesielt siden det i mange bransjer er vanskelig å skaffe arbeid for personer som er ufaglært/har oppnådd ”kompetanse på lavere nivå”. Dette kunne også gjelde for medarbeidere fra ordinære linjer på skole C, mens medarbeiderne på tilrettelagte linjer arbeidet med alternativ opplæringsmodell lenge før prosjektet startet. På skole D hadde den alternative opplæringsmodellen vært benyttet en stund, og mange var fornøyde med den, ettersom skole D det siste året hadde hatt svært gode bortvalgsresultater. Andre ved skole D syntes de visste for lite om den alternative opplæringen til å avgjøre om det var riktig å ta elever fra vanlig utdanning med fullføring som mål, til å gi dem lavere kompetansekrav. Enkelte ved skole B og C fremhevet at de så arbeidet med elevenes sosiale handlingskompetanse som en del av den alternative opplæringa, da dette bidrar til å gjøre elevene til gode arbeidstakere – faglært eller ikke.

Tema som ikke var felles for alle skolene: I intervjuene fortalte medarbeiderne om det de mente hadde vært relevant i prosjektet. Det meste handlet om de ovenstående kategoriene, men hver skole hadde også sine ”hjerdebarn” som ikke nødvendigvis var en formell del av prosjektet, men som ble aktualisert i denne perioden:

På skole A var det mye prat om skolens organisering. Mange var fornøyde med teamorganiseringen, men de aller fleste syntes ikke at ansvarsforholdene fungerte optimalt. De fleste ønsket å beholde teamene, men å forkaste dagens ansvarsordninger og ansette en teamleder i tillegg til lærerne.

På skole B var hovedtemaet pilotprosjektet ved den ene avdelinga. Medarbeiderne som arbeidet der fortalte at de var meget fornøyde med prosjektet, til tross for en del problemer under gjennomføringen. Andre ansatte håpet at deres avdelinger ville få innført mange av de samme ordningene etter testperioden.

På skole C var svært mange opptatt av morgenmøtet. Det ble beskrevet som en meget viktig del av strukturen til skole C, men utvidelsene ved skolen hadde gjort morgenmøtet vanskelig. Antall medarbeidere var for mange til at morgenmøtet kunne inkludere alle viktige saker samtidig som man fikk diskutert og reflektert. Derfor vurderte man på intervjutidspunktet å innføre ett morgenmøte for tilrettelagte linjer og ett for ordinære.

På skole D var de fleste mest opptatt av den alternative opplæringsmodellen. Deres forhold til denne ble oppsummert på forrige side under "alternativ opplæring".

Skolenes prosjektgjennomføring sett utenfra: Det virker som om de ansatte ved både skole A, B, C og D ser mange fordeler med prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon". Ved skole A og B har de ikke fått utført like mange prosjektaktiviteter som skole C og D, noe som er naturlig når skole C og D hadde mye på plass allerede før prosjektet startet. Mange av ordningene som prosjektet skal gjennomføre, er utviklet ved de tilrettelagte linjene ved skole C, så her var alle svært enige i at de valgte metodene/aktivitetene var riktige tilnærminger for å redusere bortvalget. Det er derfor sunt og positivt at medarbeiderne ved skole A, B, D og ordinære linjer ved skole C ikke omgående aksepterer og gjennomfører alle prosjektaktivitetene, men først stiller kritiske spørsmål og vurderer utgangspunktet.

3 Er skolene lærende organisasjoner?

I dette kapitlet vil vi undersøke om de fire skolene i prosjektet har de egenskapene som kreves av lærende organisasjoner. Utsagn fra intervjuene og tall fra spørreskjemaundersøkelsen kan si noe om skolenes tilstand i forhold til fem kjennetegn på lærende organisasjoner (Senge 1990, Senge 2000). Ved å vurdere skolenes kvaliteter både enkeltvis og samlet, kan vi avdekke hver skoles status på det tidspunktet undersøkelsene ble gjort.

3.1 Egenskaper ved lærende organisasjoner

En lærende organisasjon er en organisasjon som tilrettelegger for læring for alle sine medlemmer, og som kontinuerlig utvikler seg selv.

(Pedler, Burgoyne og Boydell 1991:1, vår oversettelse)

For at en organisasjon skal kunne tilrettelegge for læring og kontinuerlig utvikle seg, må den ha visse egenskaper. For eksempel vil kunnskap som finnes i organisasjonen bli utnyttet, og ansatte vil reflektere rundt egen praksis. Man tør å konfrontere de vanskelige og kontroversielle spørsmålene som dukker opp. Slike organisatoriske kvaliteter kan være verdifulle i forhold til mange typer utfordringer. For eksempel kan læringen skape radikal forbedring og innovasjon (Argyris og Schön 1996). Organisasjonen blir stadig bedre på de områdene man ønsker å bli bedre på.

De forskjellige viktige egenskapene som blir nevnt i forskning og litteratur om lærende organisasjoner, kan sammenfattes i Senges (1990) fem disipliner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenking. Tilpasning og utvikling (som er en del av definisjonene på en lærende organisasjon, av Pedler, Burgoyne og Boydell 1991; Shrivastava 1983) er en viktig del av alle de fem disiplinene. Forklaringen av hver disiplin (se under), operasjonaliseres i form av et spørsmål som blir besvart om hver skole når skolenes status som lærende organisasjoner blir drøftet senere i kapitlet.

Systemtenking: Systemtenking handler om helhetstenking, å se organisasjonen som et komplekst system, der ulike deler griper i hverandre på forskjellige måter. For at en

organisasjon skal bli lærende, må man forstå at å bli en lærende organisasjon er en avansert prosess. Man må tenke langsiktig, og ikke forvente raske løsninger. Man må utvikle kunnskap om og være bevisst på organisasjonen som helhet, og virkninger mellom elementene i den. Kun slik vil man forstå hvilke behov som finnes i organisasjonen, og hvordan enkelte beslutninger vil virke. Ifølge Shrivastava (1983) er systemkvaliteten avgjørende for organisasjonens effektivitet og evne til å foreta de riktige strategiske valg. Systemtenkning er hjørnesteinen i Senges fem disipliner for en lærende organisasjon (Senge 1990). Systemtenkning viser at de andre fire disiplinene er viktige for hverandre, hører sammen og påvirker hverandre.

- Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre (for eksempel at organisasjonsutvikling kan ha betydning for elevenes resultater)?

Personlig mestring: En organisasjon kan kun lære ved at menneskene i den lærer (Senge 1990:139). I en lærende organisasjon utvikler individene seg selv ved kontinuerlig å tydeliggjøre og utvide personlige mål. Både kompetanse og egenskaper skal utvikles, slik at hele personligheten vokser. For å få til dette må individene være selvbevisste, for eksempel ved å bli kjent med sin egen intoleranse og kjempe mot den. Personlig mestring er en prosess som man aldri kommer i mål med, individene må hele tiden arbeide med å forbedre seg. Organisasjonens oppgave her er å tilrettelegge for at arbeidstakerne kan være i kontinuerlig læringsmodus.

Senge (1990) oppfordrer altså organisasjonen til å legge til rette for at alle skal kunne utforske sin arbeidsytelse, sin personlighet og sine fundamentale mål i livet. Arbeidstakere i lærende organisasjoner bør være i kontinuerlig læringsmodus. Kritikerne mener imidlertid at arbeidslivet også skal ha rom for de som kun vil "ha jobben som jobb", at arbeidet ikke trenger å være en livsstil (Smith 2001).

- Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?

Mentale modeller: Mentale modeller er bilder av hvordan man forstår verden (Senge 1990:8). Det dreier seg om virkelighetsforståelsen til deltakerne i organisasjonen, og om handlinger som kommer ut av den. I en lærende organisasjon diskuterer kollegene åpent indre oppfatninger og verdensbilder. Dersom diskusjonen inneholder ulike perspektiver, kan flere virkelighetsoppfatninger bli vurdert, noe som er en styrke. Underveis i diskusjonen kan man bli påvirket av andre og verdensbildene kan nærme seg hverandre. Refleksjonen kan føre til justering av de mentale modellene og endringer i handling. På en skole kan for eksempel kollegiet diskutere mentale modeller om menneskesyn eller undervisningsmetoder. Senge (1990) konsentrerer seg hovedsakelig om interne forhold i organisasjonen, men Shrivastava (1983) beskriver

eksplisitt at organisasjoner kan justere sine mål og sin oppmerksomhet ved å tilpasse sine mentale modeller til omgivelsene. Man lytter til innspill fra elever, foreldre, lokalsamfunn/næringsliv og lærerne, får impulser utenfra, og er åpen for nye handlingsmåter. Senge fremhever *systemtenking* som viktig for å lære å reflektere rundt mentale modeller, og for at organisasjonen skal tilrettelegge for å få de mentale modellene frem.

- Er det på skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?

Å bygge felles visjoner: De som er med i en organisasjon har visse mentale modeller om og bilder av *fremtiden*. I en lærende organisasjon løfter man disse opp, oppfordrer til nysgjerrighet og innovasjon, diskuterer ideene og klarer å bli enige om felles visjoner. Felles visjoner gir en vedvarende følelse av mening, og gjør at folk *ønsker* å lære og å utvikle seg, istedenfor å *prøve* det fordi man *bør* (Senge 1990). Å bygge felles visjoner er et suksesskriterium for ledelse. Verdensbilder og visjoner blir mer tydelige og dermed også lettere enhetlige når man snakker sammen, skaper entusiasme, og for eksempel utvikler felles *mentale modeller* og *systemforståelse*. Shrivastava (1983) er også opptatt av at organisasjonsmedlemmenes felles antakelser og oppfatninger utvikler seg over tid. På en skole kan det lønne seg å løfte opp og komme til enighet om visjonene for eksempel konsekvenspedagogikk, mål om redusert bortvalg og lærende organisasjon, og hvorvidt fag er viktigere enn pedagogikk.

- Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?

Kollektiv læring: Senge (1990) fremhever kollektiv læring som kanskje den viktigste av de fem dimensjonene ved lærende organisasjoner. Kollektiv læring gir gode resultater raskere enn å handle etter enkeltindividers kunnskap. Den bygger på *personlig mestring* og *felles visjoner*, men i tillegg til å reflektere, diskutere og komme til enighet, må man også kunne handle sammen – man må altså ha oversikt over kunnskapen som finnes i organisasjonen og stadig kunne bruke denne på nye måter. Shrivastava (1983) kaller dette organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid. Kollektiv læring bør involvere dobbelkretslæring (Argyris og Schön 1996). Enkeltkretslæring viser til en stadig forbedring av det man allerede gjør og kan, og symboliseres med spørsmålet "gjør vi tingene riktig?". For at det skal foregå dobbelkretslæring må man imidlertid forbedre mer grunnleggende ideer, og man kan stille spørsmålet "gjør vi de riktige tingene?". Når organisasjonsmedlemmene tenker, snakker og handler sammen – og stadig reflekterer over sin praksis – merker man også mønster som *ikke* er bra for læring, og i

en lærende organisasjon vil man da gå ned i problemet, finne løsninger og nye mønster vil utvikle seg. Dimensjonene *kollektiv læring* og *systemtenking* gir mulighet til å diskutere dyptliggende strukturelle tema, og heve seg over for eksempel personlighet og ledelsesstil.

- Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?

Faktorer som har betydning for å være en lærende organisasjon vil derfor for eksempel være:

- Kontinuerlig utvikling i måten å arbeide faglig på
- Kontinuerlig utvikling i måten å arbeide administrativt på
- Overordnet kompetanseplan
- Koordinering og samordning
- At kolleger vurderer hverandres arbeid
- At hele skolen deltar i diskusjoner og refleksjoner
- Samarbeid med næringslivet
- Deling av informasjon
- Tydelig ledelse
- Erfaringsutveksling internt og på tvers av team
- Alle skal ha tid til å "pakke ut" ideer

3.2 Systemtenking

Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre (for eksempel at utvikling har betydning for elevenes resultater)?

Skole A: På skole A er organisasjonsstrukturen kraftig endret de siste åra. De gikk over til teamorganisering i samme periode som de innførte konsekvenspedagogikk. Det virker som om dette har bidratt til å gjøre medarbeiderne oppmerksom på at forskjellige enheter i organisasjonen har betydning for hver enkelt lærers hverdag; at forskjellige organisasjonsformer kan endre arbeidet i klasserommet.

Proessen med å velge konsekvenspedagogikk har etter sigende vært demokratisk, og stort sett alle som ble intervjuet så store fordeler med en felles pedagogisk plattform, så lenge de hadde midler til å gjennomføre undervisningen etter de pedagogiske intensjonene. Ressursene var de ikke like fornøyde med. Mange på skole A mente at pedagogikken måtte komme på bekostning av faget, og at organisatoriske problemer gikk ut over elevene. De mente at man derfor burde slutte å

tenke så mye på pedagogikk og organisasjon, og heller ta tilbake fag- og elevfokuset. At de ikke så at pedagogikken og organisasjonstenkingen kunne være til det beste for elevene på sikt, kan tyde på at ikke alle medarbeiderne hadde systemtenkingen inne.

Det er noe om å sette oss selv og organisasjonen på dagsorden, lærerne er ikke vant med det.

Likevel sa 92 % av deltakerne i spørreundersøkelsen at det er viktig å bruke tid på å bli en bedre lærende organisasjon (se tabell 2 i kapittel 3.7). Dette kan ha noe med å gjøre at spørreundersøkelsen ble besvart noen måneder etter intervjuene, og at skolen hadde jobba med organisasjon og pedagogiske virkemiddel i mellomtiden.

Man kan også argumentere for at ønsket om å "gå tilbake til elevfokus" ikke beskrev *lite* systemtenkning, men *mye*; at systembevisstheten også har vist negative sammenhenger ved skolen. Mange fortalte at team som opplevde at de fikk få ressurser og liten støtte fra resten av organisasjonen, prøvde å frikoble seg fra resten av organisasjonen for å spare på egne ressurser. Selv om isoleringen kan være et resultat av systemtenking, kan det føre til mindre kunnskap om sammenhenger i organisasjonen på sikt. Potensielt kan "isolerte team" være vanskelig å få med på den lærende organisasjonens *mentale modeller, felles visjoner og kollektive læring*.

Skole B: På skole B pekte flere på at det tradisjonelt har vært et skille mellom allmennfaglærere og yrkesfaglærere, og mellom konservative og mer nytenkende medarbeidere – men at dette nå var i ferd med å løses opp. Pilotprosjektet mellom lærere av ulike fag hadde bidratt enormt til systemtenkingen på denne avdelinga. De som kjente til prosjektet så at bedring av samarbeid, informasjon og refleksjoner på tvers blant lærerne ga bedre ivaretagelse av elevene.

I tillegg nevnte mange at en håndfull nye, unge lærere hadde bidratt til endringer i hele organisasjonen:

Det har hatt en positiv effekt på kollegiet, det har kommet nye tanker og holdninger inn, noe som har blitt godt mottatt. Ingen føler at det er noen gamle stabeiser som skal gjøre det på sin måte lenger. Det er ingen som bremses av de som har vært her før, de føler seg ikke overlegne og skal gjøre det på sin måte.

Skole B hadde nettopp avgjort at de ville gå for konsekvenspedagogikk som plattform da vi gjorde intervjuene. Dette hadde vært en lang prosess, med mange diskusjoner, og de som ble intervjuet så for seg at prosessen ville fortsette på samme måte, med samarbeid, refleksjoner og kollektivt initiativ til organisasjonsendringer. Det kom frem at de aller fleste hadde blitt bevisst systemtenking i denne prosessen. De så frem til å få en felles plattform med et sett normer som utgangspunkt for alle avgjørelser, som kunne bli diskutert av kollegene for å finne rett avgjørelse, men som sjelden vil kreve at beslutninger blir tatt av ledelsen.

Det viktigste fremover nå er jo å ta vare på elevene, at det ikke skal kunne gå an for en lærer å si at man ikke bryr seg. Det skal være lettere å spørre lærerkolleger hvorfor man gjør det sånn eller slik, slik de kanskje kvier seg for nå. Nå er det mer sånn at man må bringe ledelsen inn i alt. Jeg tror det er positivt at det blir et godt resultat av dette.

Spørreundersøkelsen viste at de ansatte syntes endringene hadde ledet skolen i positiv retning mot å være en lærende organisasjon (ingen var uenige, se tabell 3 i kapittel 3.7). Flertallet sa seg enige i at skolen utvikler seg til det bedre.

Skole C: De ansatte ved skole C peker i nesten alle intervjuene på at helheten i organisasjonen er viktig. Som eksempel kommer det ofte at elevene må bli møtt av alle medarbeiderne på samme måte, enten det er ledelse eller lærere på noen helt andre avdelinger. Felles holdninger er jo også svært viktig ved skole C, som har konsekvenspedagogikken under huden. Flest mulig ansatte er med på morgenmøtet hvor man diskuterer problemer og tar avgjørelser i fellesskap, uansett yrke eller fag:

Et poeng er at ingen problemer tilhører en person, alt som skjer på skolen tilhører oss alle. Det er vel vitsen med å ta sakene opp på morgenmøtet. Støttespillerne er med. Hvis noe går galt, er det ikke en lærer som ikke har klart å ta det, det er hele skolen som organisasjon. Det er våre elever.

Flere bruker frasen at "konsekvenspedagogikken ikke er en trosretning, men du må ta stilling til om den skal være en del av deg"

Men om du finner ut at det er noe for deg, så blir det sånn at det er naturlig å dele med hverandre, det er naturlig å dyrke fellesskapet, og gi til hverandre. Og når du drar ut på kurs, så drar du selvfølgelig for din egen del, men det er også naturlig å dele det du lærte med fellesskapet, enten lokalt eller med hele skolen hvis det er naturlig.

84 % av de som svarte på spørreundersøkelsen ved skole C er enig i at det er viktig å bruke tid på å bli en bedre lærende organisasjon (se tabell 2 i kapittel 3.7). Det blir fortalt at alle nye medarbeidere – enten de er renholdere eller lærere – får omfattende opplæring i konsekvenspedagogikk, for å se helheten i organisasjonen og forstå hvor mye den har å si for elevenes læring.

Veldig ofte er skolene organisert etter fag, mens vi prøver å si at vi alle er pedagoger, og møtes på det. Vi har medarbeidere uten fagutdanning og vi har medarbeidere med doktorgrad, men alle snakker sammen på lik linje som pedagoger. Det har vi klart med lang, lang, lang, felles kompetanseutvikling. Om du har doktorgrad i fysikk, så har du egentlig ikke mer egnethet i å diskutere pedagogikk enn andre.

Medarbeiderne på ordinære linjer synes imidlertid ikke alltid at de er en del av det gode selskapet, da de har andre rammevilkår både når det gjelder elevene og lærertettheten. Disse medarbeiderne er likevel med og peker på at alle de ansatte ved skole C er et godt team – og en familie.

Skole D: Skole D har også ganske nylig omorganisert til teamstruktur, og som på skole A virker det som om denne omorganiseringen bidrar til systemtenking, men ikke alltid med positive konnotasjoner. Mange medarbeidere uttrykker at det virker som om mange beslutninger og valg tatt av skoleledelsen virker tilfeldige, selv om de burde vært satt i system.

Fra mitt ståsted som vanlig læreransatt og ikke i noen ledelse, så savner vel jeg en klar overbygning, ikke sant, "sånn gjør vi, det er rutinene", det savner jeg.

Valg som blir dratt frem som usystematiske og i enkelte tilfeller urettferdige, er lønn, kommunikasjon/informasjon og tidsbruk. For eksempel blir det pekt på at kommunikasjons- og informasjonsrutinene får konsekvenser for ledelse og undervisning. De forteller at de ikke har tid til "å slå av en prat med de andre lærerne" lenger, fordi de har så mye å gjøre og så mange ekstraoppgaver. Enkelte ytrer at organisasjonen heller bør kartlegge hvilket miljø man trenger for å være en god lærer. Medarbeiderne ser at organiseringen er viktig for å være en god lærer. Dette tyder på god systemforståelse blant en stor andel av de ansatte.

Hele 89 % av de som svarte på spørreskjemaet er enige i at "det er viktig at vi bruker tid på å bli en bedre lærende organisasjon" (se tabell 2 i kapittel 3.7). 68 % mener at skole D utvikler seg til det bedre.

Samtidig hevder enkelte at noen i personalet kun er opptatt av sitt område og at de ikke ser skolen som en helhet. Ledelsen mener at det derfor kan være vanskelig å få dem med på endringer. For eksempel forteller enkelte at selv om de ser prosjektet som en del av handlingsplanen og mål, så tror de ikke at andre ser sammenhengen. (Som vi så i forrige kapittel er det mange på alle skolene som stiller seg spørrende til forbindelsen mellom redusert bortvalg og det å være en lærende organisasjon.)

Jeg opplever det som to separate ting og det at vi er en lærende organisasjon ikke nødvendigvis har noe med det at vi får redusert bortfall. For da tenker jeg at det har ikke noe å si hvor mye jeg hever min kompetanse, grunnen til at jeg klarer å få redusert bortfall det har kun med relasjonen jeg klarer å opparbeide med eleven, det er hvor jeg klarer å skape trygghet i forhold til eleven, du må fange opp signalene tidlig og det har ingenting med ... det er noe jeg har med meg inn her.

Noen sier at samarbeidslæring ikke bare fungerer for å bedre undervisningen, men at det også er en fin måte å bryte opp fastlåste strukturer.

3.3 Personlig mestring

Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper? (Mer om kompetanseutvikling i kapittel 3.6 og 4.3.)

Skole A: Medarbeiderne forteller at det på skole A legges opp til at hvert team skal beslutte hvilken egenutvikling de ønsker, og søke om penger til dette. I intervjuene kommer det imidlertid frem en del misnøye med denne ordninga, fordi noen mener at det ikke er satt av ressurser til faglige kurs, samtidig som det er enkelt å få kurs i pedagogikk. Det blir sagt at ildsjeler organiserer kurs for sine team – inkludert store opplegg for elevene, slik at lærerne kan dra på kurs – men at planleggingen må foregå på fritida. Flere uttrykker at skolens tildeling av kursmidler virker usystematisk.

Noen får det til, de får penger til alt, de setter av 5000 til seminarer på tre dager, det fikk vi ikke. Og andre drar til Danmark og ... veldig individuelt hvem som får og ikke får, noen som er inne i varmen og noen som ikke er, nesten. De spørker mye med det da, men...

Noen forklarer at de er heldige, fordi de av og til får invitasjoner til kurs fra bransjen deres, og "da får vi til å reise noen på kurs, vettu".

Alle som ble intervjuet ønsket egenutvikling. De hadde særlig lyst å dra på kurs, men mente at det ble sjeldnere enn de faktisk kunne – fordi det kan oppleves egoistisk å reise bort fra skolen når det går ut over resten av teamet.

Det er mye snakk om penger, til vikarer. Og vi har fått beskjed om at vi mye bytte innad, så det blir en stor belastning for de som blir igjen. Vi prøver jo å fordele det.

Majoriteten i intervjuene og spørreundersøkelsen mener at skolen legger godt til rette for kompetanseutvikling for den enkelte (se tabell 20 i kapittel 4.3). 70 % er enige i at skolen også tilrettelegger for læring for *alle ansatte* (se tabell 4 i kapittel 3.7). I intervjuene fikk vi vite at man først og fremst var fornøyd med friheten til å legge opp undervisninga som man vil, å bruke de media og metodene som passer best. I tillegg fortalte noen team at de generelt sett får lov til å delta på alt de vil av utviklingsopplegg, så lenge de kan begrunne det, og at det skjer innenfor økonomiske rammer.

... det er det pedagogiske jeg bruker mest tid på, egentlig. Hvordan skal man legge det frem, hvilke metoder skal man bruke og ... Sånn er det veldig spennende å være på [skole A].

Ti av lærerne fikk også anledning til å begynne på master i yrkespedagogikk året før intervjuene, og i intervjuene sa de selv at hvis de var "flinke til å ordne seg", så fikk de også litt permisjon for å gjøre skolearbeidet.

Flere legger imidlertid til at uansett hvor mange kurs i fag eller pedagogikk de deltar på, så får de ikke nok kompetanse til jobben sin, fordi samfunnet forventer at læreren skal være både "sosialarbeider", "barnepike" og "byråkrat".

Skole B: Undersøkelsen viser at skole B har mange av de samme utfordringene som skole A, men de som ble intervjuet på skole B, er mer fornøyde med ledelsens innsats. Det blir fortalt at ledelsen stort sett er positiv og prøver å legge til rette for kompetanseutvikling.

Jeg har fått positiv feedback de gangene jeg har bedt om å få dra på kurs, selv de kursene som har vært dyre. Senest nå i vinter, i forbindelse med kunnskapsløftet, så sa de at "OK, det koster litt, men du skal få dra fordi det er viktig".

Lærerne ønsker å utvikle seg, de ønsker mer kunnskap om både sosial kompetanse og fag. Noen har til og med fått støtte av fylket til å lage et personalseminar.

Hvis du har lyst på et kurs og tar initiativet sjøl, så er det ingen bremseser. Men det er lite planmessig. Skolens mål er jo definert, og hvis en lærer på eget initiativ har lyst til å nå et mål, så blir det mottatt positivt. Men det motiveres ikke til at for eksempel en gruppe skal dyttes mot et mål.

Som på skole A, savner mange faglig påfyll, i motsetning til det pedagogiske fokuset, selv om flesteparten er interesserte i å handle etter en felles pedagogisk plattform og derfor ønsker å lære mer om konsekvenspedagogikk. Samtidig kan det også her oppleves som belastende og som merarbeid å dra på kurs.

Hvis vi skal på kurs, må vi ordne opp selv. Vi bruker veldig sjelden vikar. Det er dyrt. Vi har mange metoder for å gi elevene andre oppgaver, og å unngå å bruke opp kollegene våre.

Disse ulempene kan muligens forklare at skole B er den skolen i spørreundersøkelsen med lavest andel medarbeiderne som er enige i at skolen tilrettelegger for læring for alle sine ansatte (66 %, se tabell 4 i kapittel 3.7). Likevel har ingen av de som ble intervjuet hørt noen som klager over at andre på deres avdeling drar på kurs.

Skole C: Medarbeiderne ved skole C er svært engasjerte i å utvikle seg. Flere tar master i konsekvenspedagogikk. Noen forteller imidlertid at de viktigste oppdateringene foregår i det daglige.

Det er alltid utfordringer her. Jeg har aldri lenet meg tilbake og sagt "jess, nå kan jeg alt her, nå trenger jeg noe nytt". De tingene har alltid vært tilgjengelig her hele tida.

Det er forventet at medarbeiderne utvikler seg kontinuerlig, og det blir sagt at alle som trives ved skole C, gjør det gladelig. I intervjuene forteller medarbeiderne at de som ikke ser på det å arbeide på en skole med slike krav som en livsstil, slutter ved skole C etter kort tid. Derfor er også ledelsen alvorlige med å tilrettelegge for personlig utvikling. Alle yrkesgrupper får samme pedagogiske opplæring, og hvert år får fire personer dra til Danmark på kurs. Ledelsen forteller at de alltid gir beskjed videre når de hører om kurs- eller oppdateringsmuligheter som kan være interessante for deres medarbeidere. Flertallet av medarbeiderne var også enige i at skolen tilrettelegger for læring for alle sine ansatte (se tabell 4 i kapittel 3.7).

Skolen ønsker å tilrettelegge for at de som vil skal få den kompetanseutviklinga de personlig ønsker, og at den samla kompetansen på skolen til enhver tid er god, hele veien.

Den største andelen ansatte har imidlertid svart "delvis enig" (52 % har svart delvis enig, mens 34 % helt enige, se tabell 4 i kapittel 3.7). At de bare er delvis enige, kan skyldes at medarbeiderne føler at de har for lite innflytelse i forhold til overordnet strategi for skolen. Ledelsen har fokus på kompetanseheving i konsekvenspedagogikk og ikke faglig kompetanseheving. Flere medarbeidere forteller også i intervju om at det er sjelden man kan sette inn vikarer for å dra på kurs, at det er vanskelig å få permisjon og at man ofte får svar fra ledelsen at det ikke er penger. Holdningene ved skole C er likevel at de som har lyst til å dra på kurs, får det til. Man må selv skape rom.

Som tidligere rektor sa: "Tenk om alle hadde vært så kreative som de er når de skulle ha fri til elgjakt. Den kabalen går opp hvert år den." Femten stykker borte på elgjakt, det går fint, ikke noe problem.

Denne type handlingsrom og kreativitet blir beskrevet som enklere for medarbeiderne på tilrettelagte linjer, siden de har to medarbeidere per klasse, mens man bare er én på ordinært. Men hvis man kan argumentere riktig for det man synes man har krav på, finnes tydeligvis mulighetene her også:

Jeg kommer til å være i en bedrift om ikke så lenge, for å oppdatere meg der. Og ledelsen legger til rette for det, så det blir å få inn en vikar. Alle har muligheten til å hospitere i bedriftene de har partnerskapsavtaler med.

Skole D: Etter intervjuene å dømme, virker det som om flertallet på skole D er opptatt av kompetanseutvikling. Enkelte forteller at noen medarbeidere er veldig sultne på

kunnskap, andre ikke. Også her har de utfordringer med å skaffe vikar og få tid og anledning til å delta på kompetansehevede tiltak.

I perioder har vi fått muligheten til å gå på kurs, men ikke til å få vikar. Da er det i realiteten ikke mulig. Jeg har tatt en del etterutdanning og jeg har aldri fått permisjon med lønn. Men de har lagt til rette for at jeg har kunnet få mindre timeantall slik at det ble mulig å dra på kurs.

61 % av de som svarte på spørreundersøkelsen er enige i at skolen tilrettelegger for læring for alle sine ansatte (se tabell 4 i kapittel 3.7). I intervjuene forteller flere at de er oppgitt over at det ikke lages utviklingsplan for hver medarbeider, mens andre forteller at planene finnes, men at de ennå ikke har sett den. Noen beskriver imidlertid at rektor og ledelsen er veldig positive, og alltid godkjenner søknader om kurs. Mange er enige om at det blir lagt til rette for at man for eksempel skal kunne studere på siden. Flere mener at det på skole D er enklere å få permisjon og kurs dekket, enn andre skoler de har arbeidet ved, og at kompetanseutviklingsmulighetene er bedre på skole D enn andre steder.

Basert på min erfaring er det mye bedre her enn andre steder, blant annet timeplanlegging og sånne ting er lagt til rette for at du skal ha masse tid til å blant annet, ikke bare karaktersetting og sånne ting, men du skal også ha tid til å bruke på faget ditt, til å utvikle din egen kompetanse.

På skole D kommer det også opp et ønske om å synliggjøre personlige egenskaper og innsats, særlig arbeidet som legges ned for elevene. For eksempel mener de at man ikke får redusert bortfall uten lærere med evne til å skape et godt og trygt forhold til elevene, og å forstå dem. Enkelte mener at dette er enda viktigere enn kurs og kunnskapspåfyll. Det blir også nevnt at læreren passer best til kreative oppgaver, som undervisning, men at de ofte føler seg som funksjonærer. De har sjelden rom for å utfolde seg slik de skulle ønske for å utvikle undervisningsmetodene.

Jeg ser at vi har det så travelt og det er få møteplasser, vi springer litt hit og dit til våre klasser og når vi først møtes så har vi gjerne en stram agenda, da har vi ting vi må bare igjennom. Og skal man være kreativ og tenke nytt, så kan man ikke bare si at "nå skal vi være kreative mellom to og tre", det skjer jo gjerne når man minst aner det, det kan jo like gjerne skje når man har lunsj. Og det gjør det jo her også. Så det er ikke sånn at man behøver å sette av tid, men jeg tenker at kanskje at man i perioder hvor man løser opp timeplanen litt at da har man plutselig rom til å gjøre annerledes ting.

3.4 Mentale modeller

Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?

Skole A: Det blir sagt at ledelsen på skole A ønsker å begi seg ut på mye nytt, og at det forventes at alle på skolen stadig forandrer tankemønster for å kunne henge med. I et intervju forteller en av medarbeiderne at de på skole A er veldig utradisjonelle – på godt og vondt. Konsekvenspedagogikken blir stadig tatt opp som eksempel som en felles mental modell. En som ikke har vært på kurs i Danmark, hos konsekvenspedagogikkens grunnlegger, forteller imidlertid at de som har vært der ”har et annet språk, som ikke vi skjønner noe av”. For disse er det ikke så enkelt å internalisere konsekvenspedagogikkens menneskesyn eller aktiviteter, og da er det lett å holde på ”gamle” mentale modeller.

Det er mange som er veldig negative til nye rutiner. For eksempel når det gjelder skjemaene vi skal fylle ut etter elevsamtaler. Men det er ikke noe rart, når bare halvparten har vært på kurs. Vi har jo helt andre forutsetninger og holdninger. Vi har ingen felles plattform ennå.

Det ble imidlertid fortalt at planen var at alle skulle få god innføring i konsekvenspedagogikken på sikt.

I intervjuene sies det at storteamene og rektors halvtimes bidrar til kommunikasjon om virkelighetsoppfatninger, men at det er vanskelig å finne tid til skikkelig refleksjon her. Derfor virker det som om det er på teammøtene man får aller best anledning til dype samtaler. Her er det også rom for å være uenige og å diskutere seg frem til løsninger.

På teamene er det mye refleksjon, men mellom teamene er det verre. Og det ser vi i brukerundersøkelser også. Det blir mye sånn ”skole i skolen”.

Det er ingen plasser for grunnleggende spørsmål. Det må liksom hvert team ordne opp i. [...] Så da blir det at alle lager sine regler eller holdninger eller normer for ting.

Flere ønsker at ledelsen kunne komme innom teamene og spørre om deres hverdag, siden det ikke finnes noen arena for en rolig samtale om slike forhold. Noen er bekymret fordi storteamsrepresentantene må være borte fra teammøtene annenhver gang, for da får de aldri tid til refleksjon. Det er foreslått å sette av bedre tid på storsteam til erfaringsoverføring.

Vi har snakket om på storsteam om å få mer tid til akkurat det. For jeg tror vi kan lære utrolig mye av hverandre, å bytte ideer. Det blir som barn som leker. Vi trenger leken, ikke bare alvor.

De fleste forteller i intervjuene at de henter inn elevenes synspunkt på det aller meste. Noen team prøver også å få til bransjemøte der mange fra bransjen er representert. Nå er skole A best på samarbeid med bedriftene en til en. Der får skolen innspill fra bransjen gjennom samarbeidet med elevene, lærernes gjestearbeid eller deltidsarbeid i bedrifter. Når elevene er i praksis, besøker lærerne bedriftene med vurderings- og veiledningssamtaler hver uke. Lærerne justerer ofte på samarbeidet etter tilbakemeldinger fra bedriftene.

Både i undersøkelsen og intervjuene kommenterer imidlertid enkelte at samfunnsutviklingen har mer å si for deres virkelighetsoppfatning enn interne forhold på skolen eller direkte kontakt med skole og næringsliv, og at denne skaper de sterkeste mentale modellene.

Skole B: På skole B hadde man reflektert og diskutert seg frem til en felles pedagogisk plattform den siste tiden før intervjuene og spørreskjemaundersøkelsen. Stort sett alle i undersøkelsen uttrykte at de gledet seg til å kunne møte elevene med en felles kollegial virkelighetsforståelse. De var også opptatt av andre fordeler som konsekvenspedagogikken innebærer; at skolen som helhet er nødt til å sette av tid til refleksjon og diskusjon i fellesskap, for å få kollegaveiledning og konsekvenslæring. Medarbeiderne mente at bevisstheten om at det er nyttig å bruke tid på å diskutere virkelighetsoppfatninger og endre seg etter det, hadde modnet på skole B en tid.

Skolen har kommet nærmere å være en lærende organisasjon de siste åra. Det har blitt ikke bare legitimt, men nærmest forventa, at du er med på den diskusjonen. Det er ikke tidssløsing å bruke torsdagstimer til å diskutere sånne ting. Vi er så mange at de andre skjønner at "sånn er det".

På skole B, som på de andre skolene i undersøkelsen, mener de fleste medarbeiderne at de har best refleksjoner blant team- eller seksjonskollegene. Blant de nærmeste medarbeiderne er det lavere terskel for å ta ordet og være ærlige med hverandre. De fleste mener at refleksjonen i disse fora fungerer godt når man først tar seg tid til den, men på grunn av tidspress går den da på bekostning av noe annet. Derfor ønsker man mer tid. Det teamet som har et pilotprosjekt gående (beskrevet i kapittel 2.2), har ukentlig to ekstra timer til diskusjon, og forteller at dette har gitt endrete mentale modeller.

Det at vi er så mye sammen nå, det gjør kanskje at vi tenker mer på nye muligheter for samarbeid, både på det faglige og det sosiale plan, både allmennfaglærere og

yrkesfaglærere. Jo mer tid du samarbeider, jo mer utvikler du nye ideer, som kan utvikle det igjen.

Samtidig ønsker flere også mer tid til diskusjon i plenum, særlig om store saker. De forteller at avgjørelser som vil gjelde mange, bør også involvere mange i planlegginga. Debatt kan synliggjøre ulikheter, men en grundig diskusjon kan også gi saksopplysninger som skaper en felles virkelighetsforståelse.

Alt for lite. Alt for lite tid i hverdagen. Det er en kaotisk hverdag, det ene følger det andre. Ikke noen tid til kontemplasjon, hehe.

Medarbeiderne sier at de har et godt samarbeid med kommunen, ungdomsskolen og videregående skoler i nærmiljøet. Skolen er også med på å sette agenda gjennom lokalavisa. Det blir sagt at skole B lar seg inspirere av bedriftenes og lokalsamfunnet tilbakemeldinger om elevene, selv om enkelte mener at dette sjelden blir fulgt opp.

Skole C: På skole C er det spesielt én sterk felles mental modell. Denne inneholder holdningen om at alt som gjøres skal være til det beste for elevene, og at all handling skal foregå etter konsekvenspedagogikkens prinsipper. Alle nye medarbeidere får opplæring og blir dermed forevist de mentale modellene med det samme de starter i jobben. Konsekvenspedagogikken blir kalt "limet" på skolen.

Vi er løsningsorienterte, vi tenker på fremtida, ikke på gårdsdagen. Vi årsaksforklarer ikke, dette er en pedagogisk og ikke psykologisk institusjon.

En viktig del av virkelighetsoppfatningen ved skole C er at man skal diskutere og reflektere rundt hendelser, og endre atferd basert på beslutninger etter diskusjonene. Det blir sagt at dype refleksjoner og forslag til endringer blir applaudert, både på morgenmøtet og faglige møter. Gruppene forteller også at de reflekterer rundt sine virkelighetsoppfatninger på egne møter.

Vi har veldig mange gode forslag, jeg vet ikke om noen organisasjoner som forandrer seg så ofte og så fort som vår – men det er innenfor de felles rammene. Når folk hører det – og det reagerte jeg på sjøl også – så høres det autoritært ut. Det er det overhode ikke. Konsekvenspedagogikken er grunnleggende antiautoritær. Men den tillater ikke likegyldighet og den krever begrunnelse.

Medarbeiderne sier at det er rom for de som tenker annerledes, og at man hører på disse, men at man må argumentere på en konsekvenspedagogisk riktig måte for å få gjennomslag for noe.

Jeg opplever at vi har muligheten til å være kritisk, men at det er innafør rammene til konsekvenspedagogikken. Det er vår måte å jobbe på, og vi mener det er den beste, og så må vi selvsagt hele tiden være kritisk innafør det.

Enkelte forteller at ledelsen oppfordrer til å stille kritiske spørsmål, men at terskelen for å gjøre det blir høy fordi spørsmålet fordrer en velfundert begrunnelse fremsagt med konsekvenspedagogisk terminologi og logikk. De ansatte ved skole C er vant til å argumentere for ulike saker innenfor konsekvenspedagogisk virkelighetsforståelse, men i intervjuene får de problemer med å svare på hvorfor de ikke diskuterer alternative pedagogiske tilnærminger.

Det er vanskelig å si hvordan det ville blitt mottatt hvis jeg ville utfordre grunnsynet. Vi har en vedtatt pedagogikk, og når du blir ansatt på [skole C] så skriver du under på at du vil jobbe etter konsekvenspedagogikken. Så det går ikke ... Jaja, i så fall måtte jeg ha hatt forslag til et nytt og bedt om å utarbeide et utviklingsprosjekt som kunne se på det, for eksempel. Og så måtte jeg ha forberedt det veldig godt, og hatt veldig gode begrunnelser. Nei, det går egentlig ikke an å tenke seg til, [skole C] er konsekvenspedagogikk.

Det blir sagt at man ikke kan være kritisk om hvorvidt grunnsynet skal bestå, men at det er åpning for å diskutere om man forstår grunnsynet rett. Noen medarbeidere ytrer at det kan bli en brems når man har et så klart og udiskuterbart standpunkt.

Mange tenker likt her, ja, og det er jo klart at det er en av utfordringene når man har felles rammer – ikke det å holde seg innafør, men det å tenke nytt og utfordre rammene. Skal du være en god deltaker i en sãnn type organisasjon så skal du stille de spørsmålene. Det er veldig fort gjort å se de rammene som et stengsel og så blir du stående der og så blir du litt for "lojal".

En person påpeker imidlertid at de stadig utvikler konsekvenspedagogikken, og at de stadig har debatter som resulterer i endring i virkelighetsoppfatninger, som deretter endrer skolens måte å praktisere konsekvenspedagogikk.

Flere nevner at en del av skolens medarbeidere likevel har foreldete mentale modeller, som handler om at skole C er en spesialskole, der elevene har spesielle regler og de ansatte større handlingsrom enn hva som er tilfellet for en stor del av dagens skole C.

Noen synes at de ansatte ved skole C er for fornøyde med skolen, og at når man snakker om å stadig utvikle seg, fortsetter man bare med de samme metodene uten å bli påvirket av andre. Enkelte ytrer at skole C misjonerer sine mentale modeller til andre, istedenfor å la seg inspirere av de som tenker ulikt. Medarbeidere ved skole C reiser imidlertid rundt for å lære hvordan andre skoler følger opp elevene, og videreutvikler gode metoder til å passe til skole C.

Når noen kommer med noe nytt, så tror jeg vi både tør og får til å prøve det ut, så lenge det er i tråd med konsekvenspedagogisk tenkning.

Skole D: På skole D forteller enkelte at de har arenaer og tid for å reflektere rundt virkelighetsoppfatninger, for eksempel på team. De aller fleste mener imidlertid at det ikke finnes rom for å diskutere slike ”dype ting” i den ”byråkratiserte hverdagen”. De timene som er satt av til annet enn undervisning har allerede en agenda, så medarbeiderne ønsker tid som er åpen til refleksjon.

Det må kanskje bli en del av hverdagen, hvor det er tid på timeplanen hvor det rom til å diskutere. Ja, på samme måte som man går til undervisning, at det ble like selvfølgelig som at man hadde en tid i uka eller hver fjortende dag hvor man faktisk, ja nå, har vi satt av tid til å faktisk ta tak i det her.

Som på de andre skolene, er noen på skole D mer interesserte i refleksjon og diskusjon om virkelighetsoppfatninger enn andre. Noen poengterer at de ikke egentlig har felles mentale modeller – for eksempel brukes ordensreglementet forskjellig, og ”noen lærere er strenge, mens andre lærere ikke bruker anmerkninger i det hele tatt”. Diskusjoner om slikt fører sjelden til endring, blir det sagt, mange tror at man bare ”holder på som før” likevel. Ansvar for at holdningene sjelden endrer seg, blir lagt på ledelsen. Vi blir fortalt at ledelsen ikke virker åpen eller interessert i samarbeid med medarbeiderne, noe som oppleves som negativt av en del medarbeidere, og som resulterer i få fruktbare diskusjoner. Noen klarer imidlertid å se at det finnes i alle fall én fordel med dette:

Men jeg har tenkt at det at folk er irriterte også fører til en slags utvikling.

Når noen mener at andre tar feil og man får en åpen dialog om dette, er det mulig å få produktive diskusjoner, og en felles virkelighetsoppfatning kan formes. Intervjuene viser også at ledelsen har tatt dette til etterretning for en tid siden, da medarbeiderne ble utfordret til å gi feedback til enkelte i ledelsen på hvordan de var som ledere.

En andel ansatte forteller at de jevnlig har seminar hvor de evaluerer tema eller fag, hvor ulike virkelighetsforståelser også kommer opp, og etter diskusjonene hender det at mentale modeller endrer seg.

I tillegg kommer det frem at skole D er god på å hente inn respons fra eksterne kilder og justere sin virkelighetsforståelse deretter:

Ja, vi er jo opptatt av å sammenligne oss med de skolene som ligner oss. Vi har hatt tilbakemeldinger fra bedrifter, hva ønsker de av elevene når de kommer ut ifra skolen og det er klart at det får betydning for hvordan vi driver skolen.

Mange av de ansatte forteller at de også har tett samarbeid med foreldrene og fagforeningene. I tillegg reflekterer noen sammen med studenter som er på skolen i praksis, og justerer sin virkelighetsforståelse sammen med dem.

Ellers har vi jo hospitering hvor man kan besøke andre skoler, for at de kan få en erfaring fra hvordan de gjør ting. I tillegg har jo teamene mulighet til å sammenligne seg med andre skolen som har lignende opplegg. Vi kjører kurs sammen med andre skoler som har samme type programfag som vi har. Vi har samarbeid med ungdomskolene om hva elevene må kunne for å komme hit, faglærerne sier at dette er nyttig. De har møter sammen hvor de tar opp ting og noen forelesninger.

3.5 Felles visjoner

Felles visjoner bygger på mentale modeller. Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, myldrer rundt dem og blir enige om felles visjoner?

Skole A: Medarbeiderne ved skole A har hatt – og ønsker å ha enda flere – myldrende diskusjoner om for eksempel bortvalgsproblematikk, grunnholdninger til elevene, felles filosofi og lignende. Sentralt også når det gjelder felles visjoner, er mangelen på arenaer til å ta opp tema til refleksjon. De ansatte beskriver at det har vært vanskelig å finne riktig forum for refleksjon, fordi organisasjonen ikke har tider og arenaer som er satt av til grunnleggende spørsmål og visjoner. Resultatet blir at det er vanskelig å prioritere tid til slike diskusjoner:

Vi har veldig liten tid til å reflektere og stille spørsmål og jobbe sammen. Det er fordi alle er på forskjellige ting rundt omkring, og man får ikke samlet alle. Det kjenner jeg på.

Svært mange er opptatt av at de trenger tid til å diskutere konsekvenspedagogikken og tilhørende felles menneskesyn og holdninger, for å bli enige om hvordan de i fremtiden ønsker å arbeide og løse problemer.

For i en lærende organisasjon må vi være mange nok som står sammen, og som trekker den rette veien. Og hvis det blir for mange som trekker den andre veien, og som gjør at de som trekker riktige veien ikke orker mer, men blir borte, da mislykkes vi. Jeg føler det noen ganger, at det er mange som trekker feile veien.

Noen nevner at de på skole A har diskutert visjoner for sjelden til å ha noen felles. Enkelte mener at årsaken til at fremtidstanker ikke tas opp jevnlig og at det ikke finnes fora for det, kan være beslutningsfrykt hos ledelsen. Dette kan henge sammen med at en del av skolens ansatte ønsker mer støtte i arbeidet og tydeligere ansvarstaking fra ledelsen etter at man innførte strukturen med selvstendige team.

I spørreundersøkelsen kommenterer en person at skole A er "en meget god arbeidsplass der vi stadig er i utvikling med eleven i fokus". Ønsket om å være en organisasjon med gode vilkår for å utvikle både lærerne og elevene, er en felles visjon blant medarbeiderne på skole A.

Skole B: Også på skole B er de ansatte enige om mye, men dog splittet i synet på om de har felles fremtidstanker. En stor andel av medarbeiderne mener at diskusjonene om konsekvenspedagogikken har ført til en holdningsendring, der de har felles visjoner for skolen og arbeidet – og der tanker om veien videre diskuteres jevnlig, og ut fra et felles pedagogisk ståsted. Dette beskriver de blir videreført når de tilsetter nye, og at felles visjoner diskuteres på planleggingsdager og seminarer.

Vi har jobba i mange år med å bli mer og mer bevisst om at måla skal være felles for alle på skolen.

Det virker som om en stor del av kollegiet er fornøyd med måldebattene. Andre mener imidlertid at de fortsatt ikke har ordentlige debatter, og at det ikke finnes fora for fremtidstanker. Også på skole B ønsker noen seg "sterkere ledere" som tør å starte vanskelige diskusjoner og få medarbeiderne til å samle seg om en avgjørelse.

Det er litt lite informasjon om vyer, målsettingsarbeid, visjoner, ja. Skolen er ikke visjonær.

Undersøkelsen viser at de aller fleste har en felles visjon om at elevene må behandles likt, og at de ønsker å jobbe etter ei lik plattform for å oppnå lik vurdering. Dette hadde blitt diskutert jevnlig den siste tiden, og det kom frem at medarbeiderne ønsket å fortsette disse refleksjonene og arbeide etter visjonene.

Skole C: Ved skole C har man faste rammer for hva skolen er og skal være. I intervjuene kommer det frem at man ønsker å videreutvikle dette og overføre skole C sine metoder til flest mulig.

[Skole C] har hele tiden hatt veldig mange gode resultater. Da er det lett å ikke føle at vi har noe å strekke oss etter. Vi må prestere hele tiden, og vi må gjøre det på en måte sånn at andre kan ta det i bruk.

Et viktig mål på intervjutidspunktet var å videreutvikle og gjennomføre konsekvenspedagogikken på skolens ordinære linjer.

Noe av satsningen for neste år er hvordan vi skal kunne tilpasse konsekvenspedagogikken bedre til de ordinære elevene.

Ettersom skolen stadig er under utvikling og ønsker å benytte seg av de mulighetene som virker spennende, ser det ut til at fremtiden er åpen (innenfor gitte rammer).

Vi er ikke fullkomne, vi har behov for å bli sett på, ta tak i oss selv og utvikle oss videre. Det har også noe med holdningene våre å gjøre. Men det at vi har tatt inn denne pedagogikken, det gjør at vi favner ikke hele verden, vi prøver ikke å ta inn alt. Vi kjører vårt spor, helt bevisst, for det er det vi mener er riktig og gir bedre resultater, men i det, vi kan gjøre alt innenfor den tenkningen – og det er mye.

Skole C har også lyktes med å skape en sterk identitet og dugnadsånd, og flere medarbeidere forteller at de må arbeide aktivt med å beholde dette fremover ”i en tid hvor individualismen står ganske sterkt”.

Å klare å ta vare på den holdninga vi har nå: At vi gjør det her sammen, at vi lykkes i felleskap. Det tror jeg er viktig for å lykkes videre også.

Skole D: Som det fremgikk i delkapitlet om mentale modeller, er det også på skole D lite jevnligte refleksjoner og en del uenighet om hva de har felles. Likevel fremkommer det av intervjuene at medarbeiderne har en felles visjon; å gjøre skolen til et godt sted å lære, og et sted der elevene ønsker å gå. De har derfor arbeidet hardt for dette. De forteller at de har arbeidet sammen med å dra i gang nyskapende prosjekter.

Vi er offensive, vi er i vinden, vi har klart å få reiselivslinjen hit, personer gjør mye bra, vi tar vare på folk, vi gjør tiltak og alle disse samlet gjør at vi får positivt omdømme i avisa. Det er ikke så mye som skal til før at det snur, så jeg føler at vi er litt på vei, og at vi får flere søkere på førstevalg. Ja da, det har noe med selvfølelsen til de som jobber her å gjøre, at vi er liksom ikke helt bønn i bøtta.

Det blir sagt at både de fleste medarbeiderne og ledelsen er visjonære og kreative, og at de ønsker å drive skolen på denne måten. En fra ledelsen uttrykker her at få på skolen er negative til endring og utvikling, men at ledelsen prøver å utfordre disse få:

Jeg vil nok heller si at det er tøffere å utfordre de få vi har som ikke vil ta de endringene vi kommer med.

3.6 Kollektiv læring

Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?

(Mer om personlig og kollektiv kompetanseutvikling i kapittel 3.3 og 4.3.)

Skole A: Intervjuene og spørreundersøkelsen viser at jevnt over alle på skole A diskuterer sine handlingsmåter. Som det meste på skolene, foregår vesentlig av de gode drøftingene blant de nærmeste medarbeiderne. Noen av teamene utnytter stadig denne kunnskapen på nye måter. Mange diskuterer dobbeltekrets læring, og de fleste har hørt rektor si: "Det er ikke snakk om å bare male båten riktig, vi må spørre oss om vi maler den riktige båten." Det hender at kunnskapen blir utnyttet av andre team eller skoleledelsen, men ofte beskriver noen at de har brukt masse tid på å lage gode opplegg, som benyttes bare én gang eller aldri – "det kokte helt bort i kålen". Mange ønsker seg større delingskultur blant kollegene, spesielt mellom team. Det blir sagt at noen ikke ønsker å dele i det hele tatt, mens andre er "gratispassasjerer" når andre deler. Som på de andre skolene, er mange redde for at kollegene skal se på dem som selvgode dersom de fremhever egne undervisningsopplegg (se tabell 18 i kapittel 4.3).

Det spørres hvordan det blir presentert. For hvis det blir presentert på en sånn måte som at alle skal kunne lære av det, og dele, da tror jeg det hadde fungert. Men ikke for å fremheve spesielle, da tror jeg det hadde blitt tatt som skryt.

De aller fleste ved skole A, som de andre skolene i undersøkelsen, mener at skolen burde tilrettelegge bedre for å dra på kurs, og å kunne dele erfaringene derfra etterpå, for å kunne utnytte kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner.

Ifølge ledelsen justerer de ofte handlingene sine etter tilbakemeldinger fra medarbeiderne. For eksempel har lærerne ønsket mer støtte på teamene og bedre tid til refleksjon, og det ville ledelsen gjøre noe med på intervjutidspunktet. Ny assisterende rektor ble ansatt etter intervjuene, og det ble innført to timer ekstra per uke til møter.

Det at vi evaluerer og justerer og setter i gang tiltak betyr ikke at de er perfekte, men jo flere ganger man går i sirkelen, jo nærmere målet kommer vi forhåpentligvis. Kan kanskje gå mange runder. Hvis vi ikke endrer dette, så lærer vi ikke.

Andre peker på historier som viser en mindre bra kollektiv læring på skole A, for eksempel at man løste teamorganiseringen etter individuelle evner i starten, etter et fruktbart kurs, mens det senere har blitt tilfeldig hva man får ansvar for.

På skole A blir også elevenes kunnskap utnyttet. For eksempel ble en modulbasert kompetanseplan endret etter tilbakemelding fra elevene.

Vi må jo ha med elevene på laget, og når elevene sier noe annet enn det vi mener, så må vi justere etter det.

Likevel er alle på skole A enige om at de fortsatt er for dårlige til å evaluere og justere tiltak. De aller fleste synes også det er vanskelig å overbevise medarbeiderne om å

bruke tid på kollektiv læring. På tross av dette er de fleste positive til læringen som foregår: 66 % av de som svarte på spørreundersøkelsen mener at skolen utvikler seg kontinuerlig til det bedre (se tabell 3 i kapittel 3.7). Som en person beskriver i spørreundersøkelsen:

Jeg synes utviklingen på denne skolen er fremragende, men det har tatt tid. Innsetting av assisterende rektor har vært et genialt trekk som viser seg å fungere meget godt. Det pedagogiske arbeidet og utviklingsarbeidet er meget godt som igjen kommer våre elever til gode.

Skole B: Mange av medarbeiderne var på intervjutidspunktet svært positive til utviklingene som hadde skjedd rett før – at man hadde kommet frem til en felles pedagogisk plattform.

Skolen er flink til å ta videre ideer. Det husker jeg rektor sa, da ideen hadde blitt et mer konkret produkt: Det har jeg lyst til å drive videre med!

I intervjuene uttrykte mange glede, ”nå skjer det ting her” og ”nå har vi mer handling opp mot målsetting nå enn det noen gang har vært”. Motivasjonen for å bruke tid på utviklingsarbeid er absolutt til stede blant de ansatte (se tabell 2), og noen er spesielt positive til de nye holdningsendringene om felles plattform. Disse er samtidig avventende, da de har erfaringer fra tidligere med at man planlegger og planlegger, uten å lære av tidligere feil, og at de fleste handler individuelt, slik at skolen aldri lærer.

Har vært nesten opprørstemning på orden og adferdsmøte, for det blir så forskjellig, folk gjør nesten som man vil. Å gå derfra til å enes om at vi må ha noe felles, da har vi faktisk lært noe, vi kan ikke fortsette sånn som vi har gjort før.

Grunnleggende handlingsmåter diskuteres i avdelingene, seksjonene og gruppene. Hver lærer har ofte flere grupperinger å forholde seg til, da det er lagt opp til at lærere skal jobbe på tvers av studieretningene. Mange forteller at de samarbeider mye i seksjonene sine.

Vi kan for eksempel jobbe med hver våre drama av Ibsen, og diskutere hvordan vi gjør ting og låne av hverandre. [...] Vi kan også fortelle om ting som ikke funker, sånn at jeg ikke trenger gjøre samme feil som du, hehe.

Flere spontane prosjekter er startet etter tur til Danmark. Noen peker på at kreativiteten ikke er noe nytt; medarbeiderne ved skole B har vært nyskapende i årevis. Ideer blir like gjerne utformet på pauserommet som i møter. Erfaringsoverføringa foregår imidlertid stort sett alltid innad i de små gruppene. Lærerne på avdelinga med pilotprosjektet, forteller at de har blitt svært sammensveisa i løpet av samarbeidet:

Jeg tror det er bra, for elevene merker det at vi er mer samkjørte, og jeg tror vi har en bedre kjemi også, kjenner hverandre bedre og er trygge på hverandre. Tror det påvirker trivselen til elevene, at vi samarbeider så godt. Det er uvant for meg å samarbeide så tett med alle, det var ikke så fast og nå er det en gang i uka, da tar det ikke så lang tid før man får fanga opp ting og fulgt opp.

De aller fleste har hørt om de positive erfaringene med og resultatene av dette prosjektet, og svært mange mener at arbeidsmåten der bør systematiseres, evalueres og reflekteres over, slik at de viktige erfaringene derfra kan tas vare på og etter hvert implementeres i resten av skolen.

Av og til presenteres opplegg for resten av staben på skole B, på torsdagsmøter. Noen mener at det er for lite tid på torsdagsmøter til å rekke å diskutere også grunnleggende handlingsmåter. Likevel har om lag halvparten av de som ble intervjuet et eksempel på at de har presentert noe på torsdagsmøtene. Representanter for ledelsen har eksempler på at de har gjennomført endringer etter slike gjennomganger. Få har imidlertid minner om at det som ble presentert har blitt tatt videre på andre avdelinger, men flere husker at alle avdelingene har fått presentert seg. På denne måten har det blitt lettere å samarbeide i ettertid.

Flere erfarne lærere roser nyansatte læreres inspirasjon for læring ved skolen, "med sine tanker og sin erfaring fra studier og sånt".

De unge sier at de liker seg så godt her, og det tror jeg er fordi vi ikke har sånne folk i hornet på veggen, som sier at "sånn gjør vi det her". Jeg føler at det er populært å komme med nye ideer her. Det oppfordres i alle fall til det.

En i ledelsen påpeker at kollegiet ved skole B "er fordomsfritt og gjerne kommer med nye ideer og prøver nye ting" og at de er åpne for endring, for eksempel ved inngangen til nye reformer.

Skole C: Grunnleggende handlingsmåter diskuteres daglig ved skole C. Poenget med morgenmøtet er å få frem tidligere erfaringer som er relevante for aktuelle problemer, slik at man løser en situasjon på best mulig måte. Overføringen skjer fra eldre til nye arbeidstakere, fra tilrettelagte til ordinære linjer, eller fra andre skoler til skole C.

Det kan også være enklere ting som du har sett fungerer, eller kanskje det ikke fungerte, men vil fungere på andre grupper eller andre elever. Så morgenmøtet er den arenaen her ... Det er en kjempefin arena til å stille spørsmål. Og da jeg var ny her da fikk jeg opplæring, men det er jo på morramøtet, der du får reelle saker, og det blir tatt en konklusjon mens du er på møtet ... Det lærer du mye av.

De fleste kan nevne en idé de har ytret på morgenmøtet, og som har blitt tatt videre og brukt på nye måter. Medarbeiderne forteller om et åpent miljø der det er vanlig at man på arbeidsgruppene forteller hverandre om forslag til nye løsninger. Flere fra ledelsen sier også at de oppfordrer medarbeiderne til å gi beskjed om forslagene sine, og så kan ledelsen hjelpe dem å legge de frem for morgenmøtet, "sånn at de andre skal få høre ideen og gi mest mulig innspill på fordeler og ulemper. Og da får vi en forbedra idé." I intervjuene ble det også beskrevet at en person under utdanning skriver om hvordan man kan tilpasse en konkret metode som ikke er konsekvenspedagogisk, til konsekvenspedagogikken. Som tabell 3 i kapittel 3.7 viser, mener flertallet av de ansatte at skole C stadig utvikler seg til det bedre.

Her på [skole C] har du alt det, du har fellesskapet, du har utviklingsmulighetene og du kan utveksle erfaringer – vi har for eksempel en metodebok, at hvis du finner en metode som fungerer bra, så kan andre finne den og bruke den.

Skole D: Det meste av diskusjon om grunnleggende handlingsmåter (som annen refleksjon og diskusjon) skjer vanligvis på teamene. En av grunnene til dette er, som på de andre skolene, at de er forpliktet til å reflektere over praksisen basert på tilbakemeldinger fra elevene. Dermed bruker de kunnskap fra forskjellige deler av organisasjonen til å endre handlingsmåter.

Og vi ønsker det jo også, for det er jo sånn vi kan forbedre oss. Men, vi har lite muligheter til å diskutere det på et høyt nivå.

Lærerne belønnes hvis de hospiterer hos andre, men det kommer ikke frem at noen har delt denne kunnskapen med resten av skolen. En person nevnte i et intervju at man skulle etablere et nytt forum for kollektiv læring på høyere nivå enn teamene.

Ja, jeg tror at det er noe alle kunne tenkt seg, men det blir dårlig tid og det er jo litt synd fordi det er jo det man lærer av. Men vi har jo sånne plandager, eller seminar hvor vi går igjennom ting og ser hva som har fungert bra og hva som har fungert dårlig, bra eller hva som må forandres.

Noen forteller at det er rutiner og rom for å dele erfaringer, men at det er vanskelig i plenum, fordi det sjelden blir relevant for alle faggruppene, og derfor er store deler av de tilstedeværende uinteresserte i å endre seg i utgangspunktet

Hver gang det kommer en ny reform så sitter de fleste og tenker ... åssen skal jeg få tilpasset dette til det jeg har gjort før ... [...] Det er litt av problemet på skolen her, vi har masse bra kursing, vi har systematisk elevutvikling, vi har om læringsstiler og masse sånne ting vi kan gjøre, men allikevel så spør det om man ikke bare holder på som før.

Mange er enige i denne diagnosen av skole D, og sier at svært mange bare "holder på med det de alltid har gjort, på tross av at de vet at det ikke virker". Flere mener at noe bør endres ved skolen, fordi så mange lærere slutter. Dette er jo et godt utgangspunkt for kollektiv læring.

Andre forteller at de er sugne på innspill og at alle de arbeider sammen er åpen for å handle på nye måter, det er "aldri snakk om at vi sitter og kverner på gamle metoder. Vi tar jo med oss ting videre, men de er opptatt av å finne nye måter å utforme oppgavene på og vurdere på." Atter andre viser til at ledelsen har innført evalueringer to ganger i året, der de går gjennom styrker og svakheter med undervisningsopplegget, med alle lærere involvert, og at dette blir fulgt opp og har skapt endring i praksis. De ansatte på en av avdelingene gjør oppmerksom på at de har startet flere prosjekter og endret handlingsmåter. Enkelte har i tillegg, på eget initiativ, startet en gruppe som bidrar med drøfting og erfaringsutveksling for lærere som har konkrete problemer.

Ledelsen forteller også at de "ser at personalet kommer med ideer og bruker det for det det er verdt". De ønsker også å gi lærerne inspirerende kompetanseheving. Noen mener at innspillene aldri blir noe av, selv om ledelsen sier de skal ta tak i det. Flere gir eksempler på forslag og tiltak de har jobbet mye med, som virker som om de bare har blitt glemt av ledelsen etterpå. Et annet eksempel på dårlig kollektiv læring som nevnes, er at beslutninger som er tatt, ikke videreføres.

Neei, det er at vedtakene ikke blir fulgt opp, ikke sant. For eksempel når våren kommer så planlegger vi høsten, men når høsten kommer så planlegger vi høsten en gang til. Erfaringer blir ikke arkivert, det blir ikke sett tilbake. Det er jo fryktelig. La oss si at du kommer med erfaringer, så blir det ikke fulgt opp, da forsvinner det da.

Men svært mange påpeker at ledelsen og de fleste på skolen er åpne for kritikk. En forteller at han er overrasket over hvor åpne ledelsen er for kritikk, selv om de ikke tar det til etterretning. Det hender også at lærerne får tilbakemeldinger fra ledelsen.

Tabeller fra spørreundersøkelsen som det vises til i teksten:

Tabell 2: Jeg synes det er viktig at vi bruker tid på å bli en bedre lærende organisasjon.

Jeg synes det er viktig at vi bruker tid på å bli en bedre lærende organisasjon	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	0 %	0 %	9 %	29 %	63 %	4,58
Skole B	0 %	0 %	10 %	37 %	54 %	4,48
Skole C	3 %	3 %	10 %	26 %	58 %	4,33
Skole D	4 %	0 %	6 %	23 %	66 %	4,44
Gjennomsnitt blant skolene	2 %	1 %	9 %	29 %	60 %	4,46

Tabell 3: Skolen min utvikler seg kontinuerlig til det bedre.

Skolen min utvikler seg kontinuerlig til det bedre	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	5 %	23 %	48 %	18 %	3,66
Skole B	2 %	8 %	12 %	44 %	34 %	4,00
Skole C	2 %	3 %	8 %	27 %	61 %	4,45
Skole D	6 %	19 %	6 %	33 %	35 %	3,69
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	9 %	12 %	38 %	37 %	3,95

Tabell 4: Skolen min tilrettelegger for læring for alle sine ansatte.

Skolen min tilrettelegger for læring for alle sine ansatte	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	16 %	9 %	50 %	20 %	3,64
Skole B	2 %	16 %	16 %	46 %	20 %	3,66
Skole C	0 %	9 %	3 %	52 %	34 %	4,05
Skole D	9 %	22 %	9 %	39 %	22 %	3,46
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	16 %	9 %	47 %	24 %	3,70

3.7 Skolenes status som lærende organisasjoner

Beskrivelsene av skole A, B, C og D i forhold til de fem disiplinene ved lærende organisasjoner, kan oppsummeres på denne måten:

Systemtenking: Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?

Skole A: Ja, de fleste ansatte har fått forståelse av at skolen er en helhetlig organisasjon etter omorganiseringen. Utfordringer med den nye struktur- og ressursituasjonen har gjort mange smertelig klar over sammenhengene, noe som har ført til at enkelte har forsøkt å isolere seg fra resten av organisasjonen som en forsvarsmekanisme.

Skole B: Ja, det virker som om stort sett alle ansatte har et tydelig bilde av skolen som en helhetlig organisasjon. Man kan spore dette tilbake til skolens prosess mot å få en felles pedagogisk plattform, der medarbeiderne over en lang periode har diskutert skolen som organisasjon og diverse sammenhenger innad.

Skole C: Ja, i høyeste grad, helheten i organisasjonen blir tatt opp i hvert eneste intervju. Samtidig er det viktig å peke på at de ordinære linjene ikke er like tilpasset organisasjonen som de tilrettelagte.

Skole D: Ja, i alle fall en del av de ansatte, etter omorganiseringen.

Personlig mestring: Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?

Skole A: Ja, medarbeiderne har interesse for å utvikle seg selv i faglig og pedagogisk retning. Mange mener at de strengt tatt har muligheter til utvikling innenfor rammene av organisasjonen, men de færreste synes det er godt lagt opp til kompetanseheving, siden fravær fra timer betyr at man må bruke av fritiden på å lage opplegg for elevene. Det er bedre tilrettelagt for å dra på pedagogikkrelaterte kurs enn fagrelaterte.

Skole B: Ja, de ansatte har interesse for å utvikle seg selv i faglig og pedagogisk retning, og de fleste mener at ledelsen stort sett tilrettelegger for dette. De forteller dog at det er vanskelig å få til kurs o.l. i praksis, fordi man må organisere alt selv. Det er bedre tilrettelagt for å dra på pedagogikkrelaterte kurs enn fagrelaterte.

Skole C: Ja, medarbeiderne har interesse, og i svært mange tilfeller ser det ut til at ledelsen tilrettelegger for medarbeidernes utvikling. I andre tilfeller – dersom man ønsker å dra på kurs som ikke kan relateres til konsekvenspedagogikk – blir det sagt at man må være kreative for å få gjennomslag for å dra og rom til å være borte.

Skole D: Ja, medarbeiderne har interesse. Mange ønsker å sette fokus på individuelle evner. Medarbeiderne er delt i synet på ledelsen: Noen mener ledelsen legger godt til rette for de ansattes kompetanseheving, andre at de ikke gjør det i det hele tatt.

Mentale modeller: Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?

Skole A: Skolen har vel egentlig ikke lagt opp til at man skal diskutere *virkelighetsoppfatninger* på jevnlig basis. Likevel: Virkelighetsoppfatninger blir diskutert og justert internt på team og sammen med elever og næringslivet. Konsekvenspedagogikken er ikke ennå en fullstendig felles plattform, ettersom ikke alle føler at de kan nok om den. Medarbeiderne etterlyser bedre arenaer for diskusjon og refleksjon rundt virkelighetsoppfatninger sammen med ledelsen og på tvers i organisasjonen.

Skole B: Skolen har vel egentlig ikke lagt opp til at man skal diskutere *virkelighetsoppfatninger* på jevnlig basis. Likevel: Den siste tidas debatt om felles pedagogisk plattform og avgjørelsen om å gå for konsekvenspedagogikken, har ført til mye diskusjon om virkelighetsoppfatninger, og endringer som resultat av dette. Nå er

de fleste medarbeiderne spent på om det også kan settes av tid til dette i hverdagen fremover.

Skole C: Skolen legger opp til at man skal diskutere og reflektere på jevnlig basis, men det faste grunnsynet endres ikke: Alt foregår innenfor rammene av konsekvenspedagogikken. Noen mener imidlertid at man gjennom diskusjon av virkelighetsoppfatninger, stadig forandrer disse og dermed endrer bruken av konsekvenspedagogikken.

Skole D: Skolen har vel egentlig ikke lagt opp til at man skal diskutere *virkelighetsoppfatninger* på jevnlig basis. På tross av ikke opplagt tid og arena, foregår refleksjon og diskusjon på team, litt i plenum når man er uenige og sammen med eksterne. Virkelighetsoppfatningene endres spesielt av å snakke med næringslivet og samarbeid med andre skoler.

Bygge felles visjoner: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtids tanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?

Skole A: På skole A foregår mange diskusjoner og det finnes mange visjoner, for eksempel om konsekvenspedagogikken og tilhørende felles menneskesyn og holdninger, men disse virker usystematiske. Medarbeiderne ønsker egne fora til å ta opp og enes om visjoner.

Skole B: Ja, den siste tiden har diskusjonene om en felles pedagogisk plattform ført til at fremtids tanker har blitt diskutert regelmessig, samtidig som man har kommet frem til felles visjoner. Alle på skolen er imidlertid ikke enige om at skolen regelmessig reflekterer rundt felles visjoner, da det ikke settes av nok tid til å få frem ulikheter.

Skole C: Ja, ved skole C finnes mange visjoner og fremtids tanker som er en del av de daglige diskusjonene ved skolen. Prosessen virker imidlertid ikke så tydelig at man kan si at fremtids tanker regelmessig blir tatt opp og gjort beslutninger om i fellesskap.

Skole D: Undersøkelsen viser at medarbeiderne på skole D er relativt enige om at de *ikke* tar opp fremtids tanker jevnlig. Det kommer imidlertid også frem at de har felles visjoner, uten å ha diskutert disse eksplisitt.

Kollektiv læring: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?

Skole A: Ja, grunnleggende handlingsmåter diskuteres, og skolen utnytter mye kunnskap på nye måter og i nye situasjoner. En felles holdning på skolen er imidlertid at de fortsatt ikke er gode nok på kollektiv læring.

Skole B: Ja, grunnleggende handlingsmåter diskuteres og blir til en viss grad brukt. Aktuelt på intervju tidspunktet var innføringen av konsekvenspedagogikken, men her var få endringer gjennomført i praksis, bortsett fra holdningsendringer. På samme måte som skole A, blir ikke kunnskapen i organisasjonen utnyttet godt nok på tvers mellom grupper og nivå.

Skole C: Ja, grunnleggende handlingsmåter diskuteres daglig og på hvert morgenmøte, og her utnytter også skolen kunnskapen på nye måter. Både gamle og velprøvde metoder og nye forslag videreutvikles blant medarbeiderne i fellesskap på morgenmøtene.

Skole D: Det virker ikke som om skolen diskuterer grunnleggende handlingsmåter og utnytter disse tilstrekkelig. Stab og ledelse har interesse for erfaringsoverføring og justering av praksis, og gjør dette for eksempel i samarbeid med elevene og i enkelte prosjekt, men overføringen og gjennomføringen av ideer fremstår som lite systematisk.

4 Organisatoriske kvaliteter som kan stimulere til læring

Dette kapitlet handler om de bakenforliggende årsakene til resultatene i kapittel 3: organisatoriske betingelser for organisasjonslæring. Skolenes ulike organisatoriske kvaliteter er grunnen til deres ulike statusskår i forrige kapittel. Vi benytter her forskjellige typer data for å få med et vidt spekter av aspekter. Sitatene som gjengis er både uttalelser fra intervjuene og skriftlige kommentarer fra spørreundersøkelsen.

Vi får oversikt over de organisatoriske betingelsene ved å sortere data tematisk ut fra de fire dimensjonene i den analytiske modellen som beskrives i kapittel 4.1 (figur 2). I delkapitlene 4.2-4.5 blir skolene beskrevet ut fra intervjuutsagn og spørreskjemasvar om organisatoriske kvaliteter som er viktige i organisasjonslæring. I delkapittel 4.6 tydeliggjøres sammenhengen mellom Senges disipliner og situasjonen ved hver enkelt skole, og det stilles spørsmål som er ment som utgangspunkt for diskusjon på skolene.

4.1 Analysemodell

For å finne bakenforliggende årsaker til skolenes tilstand som lærende organisasjoner trenger man å gjøre en organisatorisk analyse. Ved å benytte Schiefloes (2003) analysemodell, kan man analysere de fire grunndimensjonene ved en organisasjon:

- **Struktur og formell organisering:** Struktur og formell organisering omfatter det som legger rammen for virksomheten, slik som organisasjonskart, arbeidsmodeller, regelverk, møtestruktur og rapporteringsrutiner. Slike faktorer utvikles vanligvis av ledelsen og er relativt faste over tid. I lærende organisasjoner bør den formelle organiseringen være til hjelp, og ikke et hinder.
- **Kultur:** Kulturdimensjonen legger mange av premissene for hvordan man samhandler og forholder seg til hverandre. Viktige tema innenfor kultur er verdier, holdninger, kompetanse, språk og oppfatningen av hvordan virkeligheten er.

- **Interaksjon:** Interaksjonsdimensjonen er viktig for organisasjoner fordi den handler om hvordan man organiserer oppgaver, legger til rette for erfaringsutveksling og samarbeid, hvordan medvirkning og kommunikasjon foregår, samt hvordan ledelse utøves.
- **Relasjoner og nettverk:** Den siste organisasjonsdimensjonen som brukes i analysen av skolenes arbeid med å bli en lærende organisasjon, handler om relasjoner og nettverk som finnes og hva som preger disse. Relasjoner sier mye om trivsel, tilhørighet, forholdet mellom de ansatte, makt og innflytelse, konkurranse og konflikt, og ikke minst tillit.



Figur 2: Modell for organisatorisk analyse

Ved å analysere de fire dimensjonene får man et innblikk i skolens og medarbeidernes samarbeidsformer, kommunikasjon, informasjonshåndtering og -spredning, skolens evne til å utnytte tilgjengelig kunnskap, ressurser og kompetanse, man ser på uformelle nettverk og graden av tillit, og sist, men ikke minst, i hvor stor grad det foregår refleksjon over egen virksomhet og evaluering av egen praksis.

4.2 Struktur og formell organisering

I undersøkelsen kom det frem synspunkter på mange organisatoriske betingelser for organisasjonslæring. Beskrivelsene som omhandler struktur kan kategoriseres under organisering og administrasjon; møter; og arbeidstid.

Organisering og administrasjon

Skole A: Som omtalt tidligere, viste intervjuene at mange av medarbeiderne var misfornøyde med sider ved skolens teamstruktur. Over halvparten av de som har svart på spørreundersøkelsen er uenige i at skolen er godt organisert (55 %, se tabell 5). Krysstesting viser at den enkeltes svar ikke har sammenheng med fagtilknytning eller stilling. Ut fra beskrivelsene i intervjuene virker det som om ledelsen ønsker at lærerne skal ha frihet til å bestemme mest mulig selv, mens lærerne vil ha felles rammer å forholde seg til. For eksempel var mange frustrert over at teamene har økonomisk ansvar, men ingen myndighet, fordi de ikke har kontroll over eget budsjett. Lærerne ønsker også at noen skal ha ansvar og myndighet til å "strukturere" lærerkollegiet.

Det med å være selvledende er problematisk, det er veldig tungt for mange. Vi tok opp det med strukturen, for å gjøre den bedre, men da var reaksjonene: Men hvorfor skal vi endre på det nå? Hvis det betyr merarbeid for meg, så vil jeg ikke gjøre noe annerledes. Det er fantastisk, så ærlig. Det er som [en person] sier: Alle vil utvikling, men ingen vil endring. Der er vi veldig.

Det ble også trukket frem at ikke alle oppgaver er naturlig å dele inn i team. Et eksempel som ble nevnt er at hvert team skal kjøpe kritt for eget bruk. Dette gjør at fellesfaglærerne egentlig ikke kan bruke krittene som ligger i klasserommet etter yrkesfaglæreren. Flere fortalte i intervjuene om hvordan dagens frihet gjør at teamene skaper egne regler, løsninger, holdninger og normer når det er behov, sånn at ingen vet hva som er "riktig". For eksempel er det forskjellig praksis og holdninger til om fellesfaglærerne bør ha med seg sine egne kritt rundt i klasserommene.

På skole A er rektor øverste leder, foran ressurskoordinerende storsteam og pedagogisk storsteam. Under disse kommer forskjellige team, inkludert fagteamene og administrasjonsteamet. Likevel sier man vanligvis "ledelsen" når man snakker om administrasjonsteamet. I denne rapporten brukes også begrepet "ledelse" når det refereres til datamateriale der dette ordet blir brukt, ettersom det ikke er mulig å tolke om det er rektor eller administrasjonsteamet det siktes til.

72 % av de som har svart på undersøkelsen er uenige i at det ikke er behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på. 65 % er uenige i at det er "lett å finne frem til hvem i administrasjonen som har hvilke oppgaver" (se tabell 8). Naturlig nok mener imidlertid ledelsen/administrasjonen at det er lett å finne frem til

hverandre. Administrasjonsteamet blir nevnt som spesielt vanskelig å forstå for andre. Det kommer frem at det er særlig viktig å ha avklart hva som er administrasjonsteamets oppgaver, og hva som hører hjemme under fagteam.

Det blir mye gråsoner med "team". Hvem på teamet har oppgaven? Det er lettere når individer har definerte oppgaver og man ikke blir balet mellom forskjellige personer på et team. Særlig på administrasjonsteamet bør oppgavene være individuelt fordelt og det må også være klart "hva er administrasjonsteamets oppgave" og "hva er fagteamets".

Mange synes organisasjonsstrukturen er forvirrende. At skolen har gode administrative rutiner, er majoriteten av de som har svart på undersøkelsen uenige i (53 %, se tabell 8). Enkelte er imidlertid fornøyde med at A-organiseringen gjør det naturlig å fordele arbeidet, i tillegg til at organiseringen synliggjør hvilke oppgaver som er nødvendige. Alle team må fordele arbeidsoppgaver og ansvar. Stor A tildeles den personen på teamet som har hovedansvaret for en av de fire hovedprosessene på skolen, for eksempel økonomistyring og kontroll, og som deltar på koordineringsmøter med andre som har stor A fra sitt team på den samme hovedprosessen.

De som forsvarer dagens ordninger uttrykker også at innføringen ikke har vært smertefri, men de mener at systemet bare trenger tid på å "gå seg til". De forklarer at den lange innkjøringsfasen kom av at det ble etablert flere forskjellige prosjekter samtidig.

Vi har jo parallelt med dette gjennomført en ny reform og satt konsekvenspedagogikken på dagsorden. Dette er mye på en gang – og det tar tid.

Poenget er at vi skal jobbe med strukturen her på skolen, sånn at den kan fremme en kultur for at pedagogikken skal være en del av de holdningene vi skal styre etter.

Enkelte beskriver, både i intervju og i kommentarfelt i spørreundersøkelsen, at ledelsen har "gapt for høyt" når man har planlagt flere endringer samtidig.

Skolens administrasjon er i endring og utvikling, men ikke alt er på plass og det er noe uklart hvem som har ansvar for hva - og hvem som TAR ansvar...

En stor andel av de ansatte savner et personale med klare roller og ansvar, i motsetning til deres oppfattelse av de store A-ene og det som blir beskrevet som en lite synlig ledelse. Lærerne gir uttrykk for at når det er tydelig hvem som har ansvar, blir planleggingen og oversikten bedre for alle. Når "ingen har spesielt ansvar for noe" og rektor er dedikert til abstrakte planer, blir det vanskelig å få tak i praktisk informasjon, som for eksempel hvor man skal jobbe neste år. (Se for øvrig kapittel 4.3 om gjennomføring av arbeidet, om konsekvenser av den formelle organiseringa.)

Vi gjør en stor innsats med mye. For eksempel med NM. Vi jobber mye ekstra. Og oppfølgingen av elevene bruker også mye av vår egen tid. Og vi hører aldri noe fra ledelsen. Vi synes kanskje at vi skulle fått litt mer ros for det, da. Vi ønsker mer anerkjennelse for det vi gjør som markedsfører skolen her. Når vi gikk selv og spurte om vi kunne få en kake når vi hadde vunnet i NM, så synes jeg ikke det er sånn det skal være. (...) Men kanskje må det være sånn, for de kan jo ikke ha oversikt over alt.

De som ble intervjuet etterlyste et bindeledd mellom de store A-ene og rektor. Noen foreslo å ha en leder på hvert av teamene eller en overordnet leder med ansvar for drift og det praktiske. Enkelte nevnte at "hullene" i dagens organisering kunne bli fylt når man om kort tid skulle ansette assisterende rektor. Kommentarene i spørreundersøkelsen viser at medarbeiderne har merket forbedringer i etterkant av denne ansettelsen.

Skole B: Ut fra tallene i spørreundersøkelsen, ser de ansatte på skole B ut til å være overveiende godt fornøyd med organiseringen av skolen (se tabell 5). I intervjuene nevnte derimot flere at avdelingslederfunksjonen ikke fungerer tilfredsstillende. Det som ble trukket frem var at det er for mye administrasjon og for lite ledelse, samt at avdelingsmøtene ikke ble sett på som viktige. Årsaken til dette kan være at avdelingsleder ikke ser ut til å ha myndighet til å avgjøre saker.

Ute i avdelingene er det lite debatter, det er ikke et forum for utvikling. Det kan være det, men lederne er ikke ledere. De er mer administratorer.

Vi har noe som heter avdelingsmøter, der vi legger årsplaner, vurderer dem og justerer dem. Men det arbeidet fungerer ikke. Vi føler ikke at det er noe vi eier.

De aller fleste ansatte mener at de administrative rutinene fungerer på en god måte, og de ansatte mener å ha oversikt over hvem som gjør hva i administrasjonen. Svarene til påstanden "På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på" er imidlertid spredt ut over skalaen (se tabell 7). Årsaken til spredningen kan ha sammenheng med noe som kom opp under intervjuene: her nevner flere at det kan være vanskelig å finne frem på It's learning, at man bruker for lite vikarer og at man ikke har fullt innsyn i økonomien. Noen ironiserer også over at de får lite innsyn i produksjonen av fag- /timeplaner og andre planer.

Målsettinger og sånt har vært hemmelige.

At svarene er spredt, kan skyldes at de ansatte har ulik grad av innsikt i beslutningsgrunnlaget til administrasjonen, eller at evnen og motivasjonen til å finne frem til informasjon selv varierer.

Skole C: I intervjuene ble det diskutert at medarbeidere på ordinære linjer og tilrettelagte linjer må forholde seg til ulike rammebetingelser. For eksempel er det på tilrettelagt to medarbeidere sammen, mens det bare er én faglærer per klasse på ordinært. Det ble også sagt at dette gjør det ekstra problematisk i forhold til at vanlig praksis er at det ikke settes inn vikarer dersom man skal på kurs.

De som jobber med ordinære elever er en liten gruppe på skolen. Der må man jobbe litt annerledes enn på tilrettelagt. Der er det ikke den medarbeidertettheten som de har på tilrettelagt.

På tross av ulikhetene svarer de fleste ansatte i spørreundersøkelsen at de er fornøyde med organiseringen av skolen (se tabell 5). Det er heller ikke store variasjoner mellom de ulike linjene.

Utsagn fra intervjuene og svar fra spørreundersøkelsen stemmer overens når det gjelder tema som har med administrasjonen å gjøre: de administrative rutinene fungerer på en god måte, medarbeiderne har oversikt over hvem som gjør hva i administrasjonen og administrasjonen er en god støtte i arbeidet (se tabellene 6, 7 og 8). I intervjuene kom det frem at skole C har relativt få elever, mange ansatte i administrasjon og ledelse i forhold til størrelsen på skolen, og mange ansatte i forhold til elever.

Og med den strukturen som vi har har vi tett kontakt, elevene får jo tett kontakt, så vi har muligheten til å knekke koden på flere enn du ville hatt hvis du hadde store og uoversiktlige elever med faglærere som har vanvittig mange klasser – du har jo ikke nubbsjans til å bli kjent med dem, vet du. Så den styrken har vi. Og den er vi bevisst når vi setter timeplaner.

Det er derfor interessant at medarbeiderne ikke har samme meninger om hvorvidt de har behov for endringer i måten å arbeide administrativt på (se tabell 7). Flertallet i spørreundersøkelsen er enige i påstanden, men omtrent en fjerdedel av de ansatte svarer nøytralt. Dette kan ha sammenheng med at de ansatte ved skole C stadig ønsker å forbedre seg, og derfor stadig ser et utviklingspotensiale.

Skole D: På skole D mener halvparten av medarbeiderne at deres skole er godt organisert (se tabell 5).

Basert på min erfaring er det mye bedre her enn andre steder, blant annet timeplanlegging og sånne ting er lagt til rette for at du skal ha masse tid til å blant annet, ikke bare karaktersetting og sånne ting, men du skal også ha tid til å bruke på faget ditt, til å utvikle din egen kompetanse.

Intervjuene avslører at den andre halvdel ikke er fornøyd fordi strukturene er for faste, og at til og med ledelsen ikke kan endre en del strukturer. Det blir sagt at skole D har stor utskifting av lærere, og at en årsak kan være mangel på fleksibilitet. Selv om de ønsker å endre organiseringa, er det i praksis vanskelig fordi skolen er så stor og har forpliktelser overfor elever, kommune og fylkeskommune.

Når det gjelder selve organiseringen av skolen, så er det rammer som det er vanskelig å gjøre noe med, at det er en del sånne stivbente byråkratiske strukturer som er vanskelig å gjøre noe med og har mer rot i fortiden som en lettere kunne gjøre noe med.

Lærerne mener også at skolens teamorganisering kan forbedres. Det ble sagt at man i alle fall trengte noen som kunne hjelpe til å komme til enighet, fordi enkelte team på intervjutidspunktet hadde teammedlemmer med så ulike bakgrunner at de hadde problemer med å samle seg om noe. Utenom dette fortalte medarbeiderne om mange fordeler med teamorganiseringen.

Vi er alle en del av team her. Så har vi en representant som representerer oss på ledermøtene og da kommer alle teamledere.

Ønsket om endret organisering kan også ha sammenheng med at en del ser behov for nye måter å arbeide administrativt på (se tabell 7). Både ledelsen og andre ansatte ønsket å tenke nytt og "utenfor den typiske skoleboksen", og ledelsen har derfor bevisst rekruttert administratorer med ulike typer utdanning. Samtidig etterlyste lærerne i intervjuene mer forutsigbarhet og struktur, som tidlig fastsetting av for eksempel planleggingsdager og terminprøver, og gjerne et årshjul. Flere kommenterte at det virket som om ledelsen var dårlige på å planlegge.

Ja, først og fremst må de bli mer tydelige og sterkere. Vi må vite hvem som gjør hva og hvem vi skal henvende oss til når det gjelder forskjellige ting.

Likevel svarte de fleste i spørreundersøkelsen at skolen har gode administrative rutiner og at det er lett å finne frem til hvem som gjør hva (se tabeller 6 og 8).

Tabell 5-8

Tabell 5: Vår skole er godt organisert

Vår skole er godt organisert	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	21 %	34 %	13 %	25 %	7 %	2,63
Skole B	0 %	8 %	15 %	47 %	30 %	3,99
Skole C	9 %	3 %	1 %	26 %	61 %	4,27
Skole D	23 %	10 %	17 %	35 %	15 %	3,09
Gjennomsnitt blant skolene	13 %	14 %	12 %	33 %	28 %	3,50

Tabell 6: Skolen har gode administrative rutiner

Skolen har gode administrative rutiner	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	14 %	39 %	14 %	25 %	5 %	2,59
Skole B	2 %	4 %	12 %	58 %	25 %	4,03
Skole C	8 %	2 %	8 %	27 %	57 %	4,29
Skole D	21 %	15 %	9 %	38 %	17 %	3,15
Gjennomsnitt blant skolene	11 %	15 %	11 %	37 %	26 %	3,52

Tabell 7: På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på

På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	34 %	38 %	14 %	9 %	4 %	2,08
Skole B	8 %	26 %	38 %	21 %	8 %	2,98
Skole C	1 %	13 %	24 %	40 %	19 %	3,54
Skole D	22 %	22 %	14 %	31 %	10 %	2,82
Gjennomsnitt blant skolene	16 %	25 %	23 %	25 %	10 %	2,86

Tabell 8: Det er lett å finne frem til hvem i administrasjonen som har hvilke oppgaver

Det er lett å finne frem til hvem i administrasjonen som har hvilke oppgaver	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	36 %	29 %	5 %	23 %	7 %	2,36
Skole B	2 %	6 %	2 %	49 %	42 %	4,26
Skole C	1 %	17 %	9 %	43 %	30 %	3,84
Skole D	8 %	22 %	4 %	35 %	31 %	3,59
Gjennomsnitt blant skolene	12 %	19 %	5 %	38 %	28 %	3,51

Møter

Skole A: I intervjuene forteller mange ved skole A at de setter pris på rektors halvtime. Det store flertallet (74 %, se tabell 9) mener at allmøtene er nyttige. Det er knyttet mer skepsis til storsteamene. Mange har også hatt dårlige erfaringer med ressursfordelingsteamet, noe som knyttes til fordeling av knappe ressurser. Pedagogisk storsteam blir trukket frem som positivt for noen, men de fleste mener at læringsinnholdet har tapt seg. De forklarer at det forventes så mye forberedelse før fremlegg i storsteam, at travle lærere ikke vil fremme sakene sine, og dermed har det med tida også blitt færre saker til diskusjon.

Det er ikke noe ålreit stemning på møtene. Hvis du ikke har tatt det opp med eleven først, så blir man fort avfeid. Det skulle vært et forum der man kunne hjelpe hverandre mer. Dette møtet er for å være kritiske. De siste gangene har det ikke vært noen saker å ta opp, det er det som skjer.

Flere forteller om forvirring rundt hva som skal tas opp på hvilket storsteam, og at saker faller mellom flere stoler.

Det er litt uklarerheter rundt formålet med hvert storsteam. Jeg synes rektor er flink til å sette stopp når det blir diskutert saker som ikke hører hjemme i forumet. Pedagogisk storsteam er forum for pedagogikk, og ikke for arbeidsforhold.

Det blir sagt at interessante tema ikke kommer opp i noen fora, fordi møtene har så stramme rammer for hva man kan ta opp. Imidlertid er stort sett alle lærerne fornøyde med "torsdagsmøtene" eller teammøtene.

Timene på torsdag er gull verdt.

50 % av de som svarte på spørreundersøkelsen er enige i at de har for mange møter ved skole A (se tabell 10). I intervjuene sa imidlertid de fleste at mer tid til teammøter

ville vært positivt, for eksempel å ha tid til refleksjon og strategisk planlegging. Dette kan tolkes som en indikasjon på at man bør diskutere formen og innholdet i møtene. I intervjuene ytret også mange at dersom flere timer ble satt av til felles møtetid, kunne man også enklere ha møter med personer fra forskjellige team. To ekstra timer til møter ble innført ved skole A høsten 2008, men på intervjutidspunktet måtte møter på tvers av team foregå i "torsdagstimene", og deltakerne kunne derfor ikke være tilstede på sitt eget teammøte.

Skole B: Også ved skole B ser flertallet på møtene der hele medarbeiderstaben deltar som en nyttig arena (se tabell 9). På spørsmål om det er for mange møter, er det derimot mer spredning blant svarene (se tabell 10). I intervjuene sier noen at de ønsker flere fleksible møtetidspunkt og færre faste møter, mens andre ønsker flere møter.

I dag så har vi to timer i uka hele personalet, det er veldig sårbart, ting faller bort, får ikke den kontinuiteten vi skulle ønske. Vi må få lagt inn mer tid til samarbeid, en organisasjon som er mer åpen og direkte i dialogen.

Pilotprosjektgruppa ved den ene avdelinga, som har fått et ekstra møte på mandager som en følge av prosjektet *Redusert bortvalg i en lærende organisasjon*, opplever det som positivt og noe de ønsker å videreføre.

Det møtet er gull verdt, så vi prøver å få til å få det til neste år også. For det ser vi alle at vi har nytte av.

Skole C: Det sies at morgenmøtet er den aller viktigste arenaen ved skole C. En stor del av medarbeiderne er da samlet, og man har et sakshierarki som gjør at saker med potensial for læring blir prioritert først, og informasjon sist.

Ja, jeg synes den strenge formen på morgenmøtet må være sånn, for det er veldig mange som er der hver dag, og hvis vi møter opp der og ikke er forberedt, så sløser vi med veldig manges tid. Det handler om respekt for hverandre.

Mange trekker i intervjuene frem at morgenmøtet er en viktig problemløsningsarena, og at man fatter konklusjoner i fellesskap. Dette reflekteres i spørreundersøkelsen, der flertallet av de ansatte sier at allmøter er nyttige (se tabell 9).

De fleste nevner i tillegg enkelte negative sider med morgenmøtet. En ulempe er at det i perioder bare kan være positive saker som legges frem, og at dette ikke gir et riktig bilde av hverdagens skyggesider. Årsaken relateres til tidspress og kravet om et godt forarbeid.

Det som kan være et problem, det skal være gjennomtenkt det du sier, du skal argumentere pedagogisk, og da blir kanskje terskelen for å si noe litt for høy. Jo flere som er i det rommet, jo høyere blir den terskelen.

Det sies også at dersom man ikke har mulighet til å delta, så mister man en god del informasjon. På tilrettelagt er det alltid to medarbeidere sammen, og den som har vært på morgenmøtet kan viderebringe informasjonen til de som ikke har vært der. På ordinært har man ikke de samme betingelsene, noe som medfører at det blir vanskeligere å delta.

[...] det er ikke et vanntett system, for det er så mange beslutninger som blir tatt, og er du borte herfra i tre dager, så er det som å være borte et århundre, for det er så mange beslutninger som blir tatt. Så selvfølgelig klarer du ikke å følge med på alt. Du har din egen avdeling og dine elever, og så gjør du alt du kan for å ... Du skummer, men ... Egentlig så burde du ha veldig god hukommelse for å få jobb her. [...] For å ha det sånn som vi vil ha det, så forutsetter det veldig god informasjonsflyt.

Som beskrevet tidligere, sies det at en del av det som blir diskutert på morgenmøtet, ikke er relevant for medarbeidere fra ordinære linjer siden de har andre regler å forholde seg til. Flere nevner også at det har vært for lite erfaringsoverføring for ordinært på morgenmøtet. Ved å differensiere svarene basert på linjetilhørighet, viser tallene at ansatte på ordinært er minst enig i at allmøter er nyttige, mens ansatte på fellesfag er mest enig i at de er nyttige.

Flertallet er også fornøyd med antall møter, selv om tallene der har større spredning (se tabell 10).

Selv om vi ikke har faste møter, kan jeg når som helst ta en telefon og spørre om noen kan komme og ta en kaffe og diskutere med meg. Jeg savner egentlig ikke noen formelle møteplasser, for jeg tenker at jobben vår er jo egentlig her, og hvis vi skal rekke å være på morgenmøter og være litt aktiv der, så ... Og de fleste av oss har jo en del andre møter og, så ... Jeg tror ikke at flere møter vil løse noe.

Differensiert i forhold til linje, viser også disse tallene forskjeller mellom ordinært og fellesfag. Det er de ansatte på fellesfag som i størst grad er fornøyd med antall møter, mens ansatte på ordinært er mest enig i at det er for mange møter. Også dette kan knyttes til de ulike rammebetingelsene.

Andre møter som fremhves som positive i intervjuene, er de faglige møtene på mandager. Fagmøtene skal være en diskusjonsarena og bidra med kompetanseheving basert på interne ressurser. De bidrar til kompetanseheving blant medarbeiderne ved at hver enkelt etter tur har forelesning om relevante emner. Emnelisten blir utarbeidet på bakgrunn av en blanding av forslag fra medarbeiderne og fra ledelsen.

Skole D: 57 % av de som svarte på spørreundersøkelsen på skole D, er enige i at allmøter er nyttige (se tabell 9). Dette kan ha sammenheng med at det i intervjuene ble sagt at skole D hadde få møter der medarbeiderne ble samlet.

[...] sånn som skolen er organisert nå, så er avdelingene spredt over et stort område. Så du kan jo tenke deg sånn det har vært i siste årene hvor vi har bodd i brakker. Men nå begynner det å bli et skoletorg her ute, så vi har ikke hatt noen felles møteplasser eller arenaer de siste to årene. Så det er klart at det har jo noen rammer også som har gjort det. Så jeg håper at det kan bli mer fellessamlinger sånn at man kan føle at man er på samme skolen.

I intervjuene kom det også frem at allmøtene var greie, men at det man hadde mest behov for var en mer direkte kommunikasjon med ledelsen.

Det er jo sjelden vi er på direkte møter med ledelsen. Det er jo de gangene hvor du har samtaler med personalansvarlig eller du møter dem i gangen eller ... det har noe med hva slags verv du har. Det synes jeg er litt synd, for det blir følelsen av at du må ha visse verv for å få sagt noe. Eller så må du da banke på og si at "jeg har lyst til å si noe" og det føler jeg at det er åpning for. Ja, flere arenaer kunne jeg tenke meg, jeg savner litt det.

Sitatet over forklarer også litt om årsakene til at de 29 % som er uenige i at de har for mange møter (se tabell 10). Skole D skiller seg ut ved at lærerne er på søken etter mer kontakt med ledelsen, og at dette kan være årsaken til at de ønsker flere møter.

Altså, [ledelsen] jobber jo og de setter jo av ting til å informere om. Men jeg tror at de kommer i samme situasjon som lærerne at det blir mye byråkratisk og andre gjøremål som tar mye tid, at det blir ikke nok tid. Men de gjør i hvert fall et forsøk i samarbeid og pedagogisk forum og sånn.

Tabell 9-10

Tabell 9: Allmøter er nyttige

Allmøter er nyttige	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	11 %	5 %	44 %	30 %	3,68
Skole B	4 %	4 %	6 %	42 %	45 %	4,23
Skole C	6 %	4 %	7 %	21 %	60 %	4,19
Skole D	14 %	14 %	14 %	41 %	16 %	3,28
Gjennomsnitt blant skolene	7 %	8 %	8 %	37 %	38 %	3,85

Tabell 10: Vi har for mange møter

Vi har for mange møter	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	16 %	20 %	25 %	27 %	13 %	3,04
Skole B	25 %	21 %	17 %	32 %	6 %	2,76
Skole C	36 %	22 %	15 %	25 %	2 %	2,35
Skole D	2 %	27 %	35 %	25 %	10 %	3,11
Gjennomsnitt blant skolene	20 %	23 %	23 %	27 %	8 %	2,82

Arbeidstid

Skole A: Arbeidstid engasjerer de ansatte ved skole A. Bare 4 % svarte nøytralt på spørsmål "arbeidsdagen bør legges opp slik at alle har åtte timers bundet arbeidstid på skolen" i spørreundersøkelsen (se tabell 11), og både kommentarer i undersøkelsen og i intervjuene beviser at de fleste har sterke meninger i saken. Av de som er positive til bundet arbeidstid på skolen (10 %, se tabell 11), nevner enkelte at problemet med for lite fellestid kan løses med bundet arbeidstid. Flere foreslår en mellomting, at man kunne binde arbeidstiden for eksempel fire timer om dagen.

Arbeidsdagen er som oftest lenger enn åtte timer. Hvis man ikke kan være litt fleksible her, vil kreativiteten og innsatsen synke. De fleste vil da avslutte alt kl 16 og færre vil satse på å bli lærer.

De aller fleste som har svart på undersøkelsen er imot bundet arbeidstid (84 %, se tabell 11). Dette gjelder nesten samtlige av fellesfaglærerne, men det er ikke sammenheng mellom svar og stilling for yrkesfaglærerne, skoleledelsen og andre. Flere kommentarer i undersøkelsen beskriver at arbeidsdagen som regel er lenger enn åtte timer, og kommentarene tyder på at flere mener at lærerne vil jobbe åtte timer hver dag – verken mer eller mindre – dersom arbeidstiden bindes.

Fast åttetimersdag er utelukket dersom vi skal stille godt nok opp i forhold til elever, foresatte og under arbeidspraksis.

Grunnene til motstanden er altså mange, men fleksibilitet som frynsegode og nødvendighet går igjen. I tillegg kommenteres resurssituasjonen ved skolen ofte, at kontor plassene er for dårlige. Mange bekymrer seg for konsentrasjonen hvis de skal planlegge undervisningen på arbeidsrom med lite plass og mye aktivitet.

Kontorforholda er [...] ikke gode nok for uforstyrret å kunne jobbe når det er behov.

Skole B: Temaet arbeidstid engasjerer også på skole B, og med like grunner som på skole A. Heller ikke på skole B ønsker lærerne flertall for åtte timers bundet arbeidstid (se tabell 11).

Lærere liker ikke for mye av det, og rektor har vært litt skeptisk til å gjøre for mye av det. Vi kunne vel hatt mer timer på slutten av dagen til lærersamarbeid. Det positive er at man treffes mer, det negative er at man får mindre tid til individuelt arbeid. Vi har mange unge lærere med små unger, og de vil heller jobbe mellom ni og ti på kvelden i stedet for å sitte her til fire. Der ligger det nok noe.

Muligheten til å variere arbeidstiden selv fremheves som et gode på lik linje med for eksempel firmabil. Flere kommenterer at hvis dette fjernes, sammen med ferier, så kan man like gjerne søke en bedre betalt jobb. Mange på skole B er svært provoserte, de opplever det som mistillit når bundet arbeidstid blir brakt på bane fordi dette kan bety at andre ikke tror at lærerne jobber så mye som de skal. Også her kommer det opp at arbeidsforholdene må legges bedre til rette på en annen måte dersom lærerne ikke skal kunne sitte hjemme og forberede seg til timene, da det er mye støy og dårlig plass på arbeidsplassene.

Noen kommentarer er positive til bundet tid, av hensyn til muligheten for å ha møter og sikre mer samarbeid.

Vi kan ikke ta avgjørelse alene lengre, og gjøre det som man synes er ok. Man må gjøre det i tråd med det vi har felles. Og det tror jeg forutsetter mer tilstedeværelse på skolen.

Skole C: På skole C er holdningene til arbeidstiden en helt annen. Flertallet av de ansatte er positive til å ha åtte timer bundet arbeidstid (se tabell 11), selv om flere presiserer at det på undersøkelsestidspunktet var sju timer fast arbeidstid. I intervjuene ble det av flere fremhevet at det å ha så mange timer fast på skolen hver uke er svært positivt i forhold til å ha tid til samarbeid og refleksjon.

Men vi er jo her 35 timer i uka, frivillig, fordi vi ser at det er nødvendig for å få gjort jobben. Da blir det engasjement. Vi ser at vi trenger å være her da, for å ha tid til elevene og hverandre og får gjort det vi trenger i fellesskap. Hvis man kommer og går så får man jo ikke hatt et møte. Det går ikke.

Jeg synes det er helt greit med fast bundet arbeidstid. [...] Du får mer oversikt. Du har ei fast tid der du får gjort mer, arbeidsoppgavene er enklere å gjøre på skolen, og du kan jobbe mindre på fritida. Men vi har jo også tid utover skoletida. Men jeg ser på det som en fordel: Forutsigbar arbeidsdag. Du får gjort mest mulig i arbeidstida.

Det som medarbeiderne ved skole C trekker frem som negativt med bundet arbeidstid, er at det gir færre søkere til stillinger på skolen. Noen forteller dessuten at de opplever muligheten for å få permisjoner som lite fleksibel.

Skole D: Skole D har ikke bundet arbeidstid på samme måte som skole C, men intervjuene viser at medarbeiderne ved skole D opplever at de oftere enn tidligere bør være på skolen på dagtid. Det er altså delte meninger om hvorvidt dette er positivt:

Nei, for det er en travel hverdag og skolen er blitt veldig byråkratisert og vi skal dokumentere en hel masse ting. Vi har også økt krav til tilstedeværelse og det gjør skolehverdagen mye mindre fleksibel.

Selv om det også her kommer lignende argumenter mot bundet arbeidstid som på skole A og B, er det på skole D prosentvis færre *mot* og flere *for* bundet arbeidstid.

I intervjuene blir det sagt at kollegiet har en pågående diskusjon om hvordan dagen bør organiseres for å kunne møtes tilstrekkelig for å arbeide etter en felles pedagogisk plattform og å bli en lærende organisasjon. Medarbeidernes felles timeplan inneholder både undervisningstid, administrasjonstid og fleksibel tid, der det er satt av plass til møter. Flere mener at en slik plan er nyttig for å finne felles åpninger til samarbeid, mens andre vurderer om hvorvidt den fleksible tiden brukes til møteavtaler, eller om medarbeiderne bruker den til å arbeide hjemme.

Jeg mener jo at i og med at vi har studert så lenge så klarer vi jo godt å disponere tiden selv, men hvis det bare er noen hull så ser jeg at vi må ha noe bunden arbeidstid, ellers er det bare noen som går hjem.

Tabell 11

Tabell 11: Arbeidsdagen bør legges opp slik at alle har åtte timers bundet arbeidstid på skolen

Arbeidsdagen bør legges opp slik at alle har åtte timers bundet arbeidstid på skolen	1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Nøytral	4 Delvis enig	5 Helt enig	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	68 %	16 %	4 %	5 %	5 %	1,57
Skole B	76 %	13 %	9 %	2 %	0 %	1,37
Skole C	18 %	8 %	17 %	26 %	32 %	3,49
Skole D	46 %	23 %	10 %	6 %	15 %	2,21
Gjennomsnitt blant skolene	52 %	15 %	10 %	10 %	13 %	2,16

4.3 Kultur og kompetanse

Synspunkter på kultur som er fastlagt, handler om holdninger til hverandre og jobben, åpenhet, samt kompetanse og kompetanseutvikling.

Holdninger til jobben

Skole A: I mange av intervjuene sies det at det er mange entusiastiske mennesker på skole A. De som har svart på undersøkelsen, mener også at de fleste kollegene er engasjerte og interesserte i jobben (se tabell 12). Samtidig kommer det imidlertid frem at flere opplever at lærernes engasjement ikke er på topp. Dette forklares med knapphet på ressurser i skolen (bygningsteknisk og undervisningsmateriell for eksempelvis verksted) og at flere lærere er slitne og preget av reformtrøtthet.

Mitt inntrykk er at flere virker trøtte og slitne av de siste års endringer. Engasjementet avtar og for eksempel arbeidet i fellesskapet, som å holde et team administrativt godt i gang, avtar. Man får nok med elevene og seg selv.

En følge av dette er at engasjementet i forhold til endringsprosesser ikke er på topp. Et eksempel som det fortelles om, er at man hadde kurs om individuelle evner og at folk var gira på å gå i gang og gjøre sitt beste, men så ble man skiftet rundt til forskjellige klasser, helt uten tanke på individuelle evner. Dette ble opplevd som demotiverende. Det ble påpekt at motivasjonen og arbeid i fellesskap avtar.

Tidligere var det en [skole A]-identitet, men den smuldrer opp nå. Vi er ikke lenger stolte av skolen vår.

Flertallet av de som har svart på undersøkelsen, synes medarbeiderne viser vilje til endring (se tabell 13). Det er "delvis enig" som har størst andel, og det kan tolkes slik at man er enig, men med forbehold. Forbeholdet kan skyldes at mange synes det blir for mye endring på kort tid, uten å ha ressurser til det. I intervjuene sies det at "endringsvilligheten er stor, men ikke evnen". Dette utdypes med at man ønsker endring stegvis. Et annet forbehold kan knyttes til det å dra i samme retning. I et annet intervju sies det at man "føler av og til at for mange trekker feil vei. Vi får derfor ikke gjort endringer raskt nok". Flertallet av respondentene mener at medarbeiderne på skolen drar i samme retning (se tabell 14). Samtidig viser tallene at 18 % er delvis uenige. Det er fellesfaggruppa som har minst opplevelse at medarbeiderne drar i samme retning, noe som kan skyldes at de jobber med mange av teamene.

[...] i en lærende organisasjon må vi være mange nok som står sammen, og som trekker den rette veien. Og hvis det blir for mange som trekker den andre veien, og som gjør at de som trekker riktige veien ikke orker mer, men blir borte, da mislykkes vi. Jeg føler det noen ganger, at det er mange som trekker den feile veien.

På spørsmål om det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene, svarer 88 % at de er enige i det (se tabell 15). Det fremkommer likevel i intervjuene at det finnes flere eksempler på at noen av lærerne fortsatt opptrer som individualister, og at den kollektive kulturen ennå ikke er etablert i hele medarbeiderstokken. For eksempel er lærerne bevisste på at de som har vært på konsekvenspedagogikkurs i Danmark har felles holdninger og et felles vokabular, mens de som ikke har vært på kurs heller ikke har lært seg språket og pedagogikken, og dermed føler seg overlatt til seg selv.

Skole B: De ansatte på skole B forteller at de er inne i et paradigmeskifte. De forklarer at "det har jo ikke vært nytenkning før nå, men nå er samtlige i personalet enige i at vi vil ikke ha det som nå" og "skolen er klar for å tenke nytt". Diskusjonene rundt og avgjørelsen om å innføre en felles pedagogisk plattform, har skapt nye stemninger.

Å være villige til utvikling og endring, det har vi brukt ett år på nå. At vi utvikler denne pedagogikken sammen.

Mange legger vekt på at kollegiet er fordomsfritt og tør å prøve nye ting, og at ansatte og ledelsen nå setter pris på initiativ, selv om det tidligere kanskje har vært motsatt.

Det som er velutprøvd fortsetter vi med, sånn er ofte holdninga på denne skolen.

Medarbeiderne har en positiv oppfatning av sine kollegers holdning til jobben, og de føler at man drar i samme retning (se tabellene 12 og 14). Noen kommenterer imidlertid at det kan være ønskelig med mindre harmoni og mer saklig konflikt, for å utvikle skolen ytterligere. Mer om dette i kapittel 4.4 om interaksjon.

Man er generelt enige her, det hadde vært moro om noen var mer uenige. Det er generelt lite debatt her. Det er fordi det er et utvalg av mennesker med utdanning og generelt sosiologisk lik bakgrunn.

Skole C: De ansatte ved skole C sier at de tilhører en skole som får til ting, og i så å si alle intervjuene fremheves fellesskapsholdningene og den åpne kommunikasjonen ved skolen som meget positivt. Også i spørreundersøkelsen viser svarene at de har en overveiende positiv oppfatning av sine kollegers holdning til jobben, føler at de drar i samme retning og viser vilje til endring (se tabellene 12, 13 og 14). Det sies at de ansatte har et positivt engasjement for skolen, og at man føler en plikt til å bidra når det trengs. Mange forteller at skole C aldri står stille, for det skjer noe hele tiden. Andre påpeker at gode resultater ikke kan være noen hvilepute, og at man må være resultatorientert. Disse holdningene passer med beskrivelsene av at de viktigste holdningene ved skole C handler om utvikling i en stadig pågående prosess.

Jeg tror vi er veldig heldige som får lov å jobbe i en organisasjon med så mye velvilje. Så mye velvilje og omsorg og generelt hyggelige mennesker. Jeg tror mye av det kommer av gode holdninger og konsekvenspedagogikken, det ligger jo i bånd. Det gjennomsyrrer alt. Og så er det en positiv trend blant medarbeiderne, som gjør at man blir møtt med velvilje. Og kanskje yter man veldig mye ekstra en periode, og så får man lov å trekke seg litt tilbake i andre perioder.

I intervjuene forteller flere at for å jobbe på skole C, må du interessere deg for mer enn bare inntekten din. Dine mål bør være de samme som skolens. I de fleste intervjuene blir det sagt at hvis man er fundamentalt uenig i den konsekvenspedagogiske plattformen, så jobber man ikke her. Det ser imidlertid ut til at 10 % av de som svarte på spørreundersøkelsen er uenige i dette: Mens 90 % svarte at det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene, er 7 % helt uenige og 3 % nøytrale (se tabell 15). Som beskrevet i kapittel 3.4 om personlig mestring, tar de fleste – men ikke alle – medarbeiderne det som en selvfølge at de som skal arbeide ved skole C, må ha skole og konsekvenspedagogikk som livsstil.

Skole D: Mange beskriver at endringene på skole D går litt tregt. Noen sier at de fleste ønsker fornying, men verken ledelse eller andre tar seg tid til å gjennomføre forandringer. Enkelte mener også at når reformer innføres, prøver de fleste å tilpasse dette til det de har gjort tidligere, slik at det ikke gir noe særlig forandring.

Det er litt av problemet på skolen her, vi har masse bra kursing, vi har systematisk elevutvikling, vi har om læringsstiler og masse sånne tiltak vi kan gjøre, men allikevel så spør det om man ikke bare holder på som før.

I spørreundersøkelsen svarer imidlertid flertallet at kollegene viser vilje til endring og er engasjerte og interesserte i jobben sin (henholdsvis 76 og 73 %, se tabellene 12 og 13).

Det er både og, selvfølgelig. Jeg synes jo at mange av lærerne våre er nysgjerrige og liker å se ting på nye måter, men vi har selvfølgelig noen som synes det er greit å gjøre ting slik de alltid har gjort det og synes det er krevende å bli utfordret, som nok synes at vi maser. Men det er flere av lærerne som er nysgjerrige på nye ting, vi har en tradisjon her på skolen å ta imot studenter. Og det å ta imot studenter gir mulighet til å reflektere over egen praksis og ha de gode diskusjonene med studentene. I den sammenheng så tenker i hvert fall lærerne at de tar den utfordringen og muligheten til å få nye inspirasjon og nye ideer.

Ifølge beskrivelsene kan det være at kreativiteten kommer frem i mindre grupper, og ikke i plenumssesjoner:

Det er klart at har lektorene mye å komme med så er som oftest assistentene ikke interessert, har spesialpedagogene noe å komme med, så er ofte ikke lektorene interessert. Så dukker dem og gjesper, så de slipper å høre på det her. [...]

Disse store forskjellene i fag, erfaring og interesseområde kan være årsaken til at bare 55 % er enige i at medarbeiderne ved skolen drar i samme retning (se tabell 14).

Det er jo ikke lett heller når folk har totalt forskjellig yrkesbakgrunn, interesser og da å kunne samle seg om noe. Mange kommer fra næringslivet og er kanskje ikke vant til intellektuelle diskusjoner om pedagogikk og sånne ting så ... det spriker nok kanskje litt mer i ønsker og behov her enn på andre skoler [uten kombinasjonen yrkeslinjer/studiespesialiserende] vil jeg tro.

De ansatte ved skole D ønsker å etablere flere treffpunkt, for eksempel pedagogisk. På spørreskjemaet oppga 88 % at det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene (se tabell 15), selv om de på undersøkelsestidspunktet arbeidet svært forskjellig:

Noen kjører en sånn konsekvenspolitikk, mens andre er mer humanister, folk gjør litt sånn ut ifra de tradisjonene de har med seg. Det er helt sikkert berikende, men samtidig får vi mye frustrasjon i forhold til skolereglement, og kulturer da.

Tabell 12-15

Tabell 12: De fleste lærerne på min skole er engasjerte og interesserte i jobben sin

De fleste lærerne på min skole er engasjerte og interesserte i jobben sin	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	7 %	4 %	11 %	36 %	39 %	3,87
Skole B	0 %	0 %	2 %	29 %	69 %	4,67
Skole C	2 %	0 %	7 %	18 %	74 %	4,65
Skole D	2 %	10 %	15 %	33 %	40 %	3,99
Gjennomsnitt blant skolene	3 %	4 %	9 %	29 %	56 %	4,30

Tabell 13: De ansatte på skolen viser vilje til endring

De ansatte på skolen viser vilje til endring	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	2 %	13 %	16 %	55 %	11 %	3,51
Skole B	0 %	2 %	2 %	65 %	31 %	4,25
Skole C	0 %	0 %	10 %	36 %	54 %	4,44
Skole D	2 %	13 %	9 %	67 %	9 %	3,68
Gjennomsnitt blant skolene	1 %	7 %	9 %	56 %	26 %	3,97

Tabell 14: Jeg opplever at medarbeiderne på min skole drar i samme retning

Jeg opplever at medarbeiderne på min skole drar i samme retning	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	0 %	18 %	16 %	55 %	9 %	3,49
Skole B	2 %	8 %	11 %	64 %	15 %	3,82
Skole C	1 %	0 %	3 %	30 %	65 %	4,55
Skole D	13 %	23 %	10 %	42 %	13 %	3,22
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	12 %	10 %	48 %	26 %	3,77

Tabell 15: Det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene

Det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	2 %	2 %	4 %	38 %	55 %	4,45
Skole B	0 %	2 %	0 %	23 %	75 %	4,71
Skole C	7 %	0 %	3 %	7 %	83 %	4,59
Skole D	2 %	6 %	4 %	35 %	53 %	4,31
Gjennomsnitt blant skolene	3 %	3 %	3 %	26 %	67 %	4,52

Toleranse og åpenhet

Skole A: Det sies i de fleste intervjuene ved skole A at det er rom for å tenke nytt og prøve ut ideer her. Én forklarer dette med at "vi er utradisjonelle" og en annen legger til at "det er mange entusiastiske mennesker her". Det uttales også at det på skolen er rom for uenighet, så lenge man er i de rette fora. Flertallet av de som har svart på undersøkelsen mener at det er godt klima for å utfordre etablerte sannheter ved skole

A (se tabell 17). Fellesfaglærerne er minst enige i påstanden, uten at de har fortalt noe i intervjuene som belyser dette.

Et stort flertall av de som svarte på undersøkelsen sier at de har åpne diskusjoner med kollegene om arbeidsrelaterte holdninger og verdier (se tabell 16). I intervjuene kom det frem at mange diskuterer overordnede tema i pausene og på uformelle møter. I spørreundersøkelsen er andelsmessig flere lærere enige i at de har slike diskusjoner, enn personer fra ledelse og andre yrkesgrupper som har deltatt i undersøkelsen. Utsagn fra intervjuene viser at flere av lærerne syntes ledelsen burde være mer åpne.

Jeg synes de er litt hemmelige.

Ellers sies det i intervjuene at det er stor takhøyde ved skole A. Et flertall i undersøkelsen svarer at de er *uenige* i påstanden "på min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg" (se tabell 18). Dette kan ha sammenheng med at det er positivt å utfordre etablerte sannheter ved skole A. Noen ønsker likevel mer deling av undervisningsmateriale:

Jeg kunne tenkt meg at det var litt større delingskultur, for som med IKT, det tar såpass lang tid å lage ting, at man kunne lage forskjellige ting og dele, men det er det ikke kultur for, det savner jeg. Alle har forskjellig opplegg, jeg lagde et opplegg i [et fag] som jeg sa at det kan jeg dele og det ville de, men det kom ikke noe tilbake, ikke så mye i hvert fall. Det hadde vi spart tid på. Nå er det sånn at det er noen som lager ting ordentlig, og så er det noen som kanskje ikke lager noen ting. Noen har kanskje ikke noe å dele, og vil kanskje ikke dele. Er litt sånn at "nå har jeg brukt masse tid på et opplegg, hvorfor skal de andre få det gratis?"

Denne mangelen på åpenhet kan også skimtes når det gjelder å dele en annen type informasjon med hverandre: Halvparten av de som har svart på undersøkelsen er uenige i at man ved skole A sier ifra til kolleger som gjør en dårlig jobb (se tabell 19). Av intervjuene virker det som om dette kan være grunnet belastningen ved å gi en sånn beskjed til en kollega, eller at kollegene kanskje ikke vet nok om hverandres arbeid til ha begrunnede meninger om det.

Som arbeidet er organisert er vi ikke i posisjon til å vurdere kvaliteten til andre læreres jobb i en utstrekning som gjør at man kan legge seg direkte opp i det.

Enkelte forklarer at lojaliteten lærerne imellom er sterk ("å si noe [om en kollega] er forræderi"), men at ledelsen gjerne kan gi en slik beskjed.

Det blir ikke regnet som god tone å si ifra til en kollega om han gjør en dårlig jobb, dette er en uskrevet lov.

Skole B: Også ved skole B kommer det frem av undersøkelsen at det ikke er kultur for å fremheve seg selv overfor skolen som helhet, men at medarbeiderne i mindre grupperinger har lavere terskel for å trekke frem både positive og negative opplevelser. Som en person forklarer:

Det er ingen som har sagt i et møte at "nå hadde jeg en skikkelig bra time", men på teamet så kan man si det. Det blir sikkert litt mer alvorlig å si det på møtet.

Når åpenheten gjelder ubehagelige tema, er medarbeiderne enda mer restriktive. Bare 22 % – færre enn de andre tre skolene – er enige i at man på skole B sier fra til kolleger som gjør en dårlig jobb (se tabell 19).

Tallene for skole B er litt bedre når det gjelder åpenhet på generell basis. I spørreundersøkelsen sier de fleste seg enige i at de og kollegene har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet (se tabell 16). På spørsmål om det på skolen er et godt klima for å utfordre etablerte sannheter, er svarene litt mer spredt, men flertallet er likevel enige i at man kan det (se tabell 17). De som har deltatt i pilotprosjektet ved den ene avdeling, beskriver at de har blitt mye flinkere til å diskutere og utfordre hverandre etter at de har begynt å arbeide tettere sammen:

Kommunikasjonen har endret seg ved at vi har blitt bedre kjent, vi samarbeider mer sammen. Terskelen for å dele stoff i avdelinga er mindre enn den var – bare positivt.

Flertallet av medarbeiderne som svarte på undersøkelsen ved skole B er også uenige i påstanden "på min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg" (se tabell 18). I intervjuene beskriver flere lærere at de deler undervisningsopplegg blant de nærmeste kollegene sine.

Vi legger ikke alt på It's learning, men dersom jeg bruker et gruppearbeid så kopierer jeg opp ekstra og legger på pulten til de andre lærerne, det synes jeg vi er gode på. Vi er flinke til å dele opplegg i hverdagen, om vi ikke legger det inn på data'n

Skole C: Alle som ble intervjuet påpekte at de opplevde at skole C var preget av en åpen kommunikasjonsform. Morgenmøtet fremmes som den viktigste arenaen for felles kommunikasjon ved skole C – spørsmål, diskusjoner, beslutninger, kritikk og justeringer. Flertallet av medarbeiderne ved skole C synes at de har et godt klima for å utfordre etablerte sannheter (se tabell 17). I intervjuene fremheves at det er kort vei fra idé til handling, men at det er rom for uenighet og at man ikke later som om man er enige. Som noen fra ledelsen fortalte:

Vi sier jo hva vi mener om alle ideer som blir presentert, uansett hva det er. Alle blir seriøst vurdert. Det er ikke noe farlig å komme med det.

96 % av de som svarte på undersøkelsen er også enige i at de har åpne diskusjoner med kolleger om holdninger og verdier knyttet til arbeidet (se tabell 16). Samtidig forteller mange at det kan være en høy terskel for å snakke i forsamlinger på grunn av forventninger til språk og referanseramme.

[...] konsekvenspedagogikk har jo sitt eget språk, vi har en bevisst holdning til språk, og det kan være fremmedgjørende for noen. Særlig for renholdere og arbeidsledere som ikke har en pedagogisk utdanning og ikke er akademiske, så kan terskelen være høy.

All kritikk må begrunnes med utgangspunkt i konsekvenspedagogikken. De fleste sier at de kan håndtere det, og at det er takhøyde for å gjøre feil, men de har hørt andre fortelle at de nøler med å ta opp utfordrende tema til diskusjon. Enkelte sier også i intervju at de trenger å trene på riktig type argumentasjon. At nesten alle ansatte likevel oppgir at diskusjonene ved skolen er åpne, kan muligens forklares av at diskusjonene er åpne på mange måter, men ikke på alle nivå.

Det er generell åpenhet for nye ideer her, så lenge det er innenfor den pedagogiske tankegangen.

Åpenheten om og tydeligheten på hva som er forventet oppførsel og språk ved skole C, kan ha noe å si for at en stor del av medarbeiderne er gir tilbakemelding til kolleger som ikke handler etter normene. De 52 prosentene ved skole C som er enige i at man ved skolen gir beskjed til kolleger som gjør en dårlig jobb, er nesten dobbelt så mange som på skole A, B og D (se tabell 19). Flere beskriver i kommentarfeltet på spørreskjemaet at man kan bli bedre på å gi konstruktiv kritikk, men i intervjuene kommer det oftest frem at kollegene er flinke til å gi kritikk på sak og at tilbakemeldinger blir gitt på en hyggelig måte.

Jeg har ikke vært på en arbeidsplass der det er så god kommunikasjon og åpne linjer.

Medarbeiderne bemerker at det ved skole C er naturlig å hjelpe hverandre og å dele, og at det er vanlig å satse hundre prosent på en god idé. Dette kan forklare hvorfor de fleste er uenige i påstanden "på min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg" (se tabell 18). Deling av undervisningsmateriale blir sett på som en av flere metoder for å gi et best mulig tilbud til elevene.

Skole D: På skole D er det vanlig å snakke om åpenhet, og å ønske å ha åpne diskusjoner. 89 % av de som svarte på spørreundersøkelsen er også enige i at de og kollegene har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet (se tabell 16). Noen av medarbeiderne er imidlertid kritiske til om for eksempel ledelsen egentlig ønsker åpenhet, fordi de sjelden inviterer til videre debatt eller gjennomfører endringer etter at ønsker om forandringer har kommet.

Jeg tror nok at de mener at det er en åpenhet, for at man stiller spørsmålet. Men det er ikke det samme som åpenhet, fordi det handler om hvordan man forvalter det som kommer.

Andre sier at det i en travel hverdag blir liten tid til omfattende og dyptpløyende diskusjoner, selv om ingenting er fordekt. Samtidig mener noen at det på allmøter ofte hersker en enighet som kanskje bare er tilsynelatende, og at mange ikke tør å ytre sin uenighet før de er i små grupper. Mange medarbeidere ønsker trygghet og tid til å tenke og handle mer utradisjonelt. Dette kan forklare at bare 65 % mener at det ved skole D er et godt klima for å utfordre etablerte sannheter (se tabell 17).

I stedet for at det er godt at det er bare enighet, er det et sunnhetstegn at man er uenige. Ellers kan det bli mye prat i gangene, for mye prat i de små teamene. Og når vi først har muligheten til å bringe det på banen så er ikke den tryggheten til stede eller den åpenheten til stede. [...] Og når ikke den tryggheten er i bønn, så tør man ikke kaste alle rare ideer eller innspill.

Skole D er den skolen der det virker vanskeligst å fremheve egne undervisningsopplegg (se tabell 18). Dette er ikke noe som medarbeiderne er opptatt av i intervjuene, men det kan se ut til at også her er det vanligere å dele undervisningsmateriale og ideer med sine nærmeste medarbeidere, enn med dem man vanligvis ikke samarbeider med.

Når det gjelder de andre lærerne så varierer det jo hva man kan si til de forskjellige og hvor åpen man kan være, det er klart. Og hvor godt man kommuniserer med dem.

Når det gjelder å være åpen overfor kolleger som ikke utfører jobben sin etter forventningene, ligger skole D (der 27 % er enige at medarbeiderne sier ifra til kolleger dersom de gjør en dårlig jobb) på linje med skole A (27 %) og litt bedre enn skole B (22 %) (se tabell 19). Noen forteller i intervju at de konsekvent gir beskjed til kolleger om alle typer saker.

Ja, jeg tør å si ifra og det blir møtt greit. Jeg fikk høre det på medarbeidersamtale at hvis det var noe jeg ikke likte så sa jeg tydelig ifra og det var greit. Jeg synes at det er greit å høre, men jeg føler at når jeg sier ifra så er det tydelig.

Tabell 16-19

Tabell 16: Mine kolleger og jeg har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet

Mine kolleger og jeg har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	5 %	4 %	32 %	55 %	4,29
Skole B	0 %	0 %	2 %	45 %	53 %	4,51
Skole C	3 %	0 %	1 %	13 %	83 %	4,73
Skole D	0 %	6 %	4 %	34 %	55 %	4,35
Gjennomsnitt blant skolene	2 %	3 %	3 %	31 %	62 %	4,47

Tabell 17: På min skole er det et godt klima for å utfordre etablerte sannheter

På min skole er det et godt klima for å utfordre etablerte sannheter	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	7 %	13 %	14 %	38 %	27 %	3,62
Skole B	4 %	18 %	18 %	42 %	18 %	3,52
Skole C	3 %	7 %	15 %	21 %	54 %	4,16
Skole D	13 %	20 %	2 %	49 %	16 %	3,35
Gjennomsnitt blant skolene	7 %	15 %	12 %	38 %	29 %	3,66

Tabell 18: På min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg

På min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	34 %	38 %	13 %	11 %	0 %	1,93
Skole B	37 %	31 %	19 %	14 %	0 %	2,12
Skole C	42 %	25 %	28 %	2 %	3 %	1,99
Skole D	23 %	35 %	23 %	14 %	2 %	2,28
Gjennomsnitt blant skolene	34 %	32 %	21 %	10 %	1 %	2,08

Tabell 19: På min skole sier vi fra til kolleger dersom de gjør en dårlig jobb

På min skole sier vi fra til kolleger dersom de gjør en dårlig jobb	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	25 %	21 %	20 %	20 %	7 %	2,42
Skole B	28 %	26 %	24 %	20 %	2 %	2,42
Skole C	2 %	24 %	23 %	46 %	6 %	3,33
Skole D	22 %	29 %	20 %	27 %	0 %	2,48
Gjennomsnitt blant skolene	19 %	25 %	22 %	28 %	4 %	2,66

Kompetanse og kompetanseutvikling

Skole A: Stort sett alle ansatte ved skole A forteller i intervjuene at de ønsker videreutdanning og kompetanseheving. De føler også at skolen ønsker å gi dem det, men medarbeiderne har ulikt syn på om skolen faktisk tilrettelegger nok. De som er positive legger vekt på at man får dra på alle "småkurs" man ber om, og i tillegg blir man oppfordret til å delta på lengre programmer.

De vil jo gjerne at vi skal ta etterutdanning. Og da skjer det jo noe med oss, at vi også kan få input fra andre, lære fra andre skoler. Så det synes jeg egentlig har vært bra.

Her er det bra å være, fordi det skjer så masse, så man kan stadig få nye jobber og tilegne seg ny kunnskap.

De fleste som har vært på konsekvenspedagogikk-kurs i Danmark er også svært fornøyde med dette. Skolen får skryt for god arrangering av disse turene, og deltakerne forteller at "det gjorde noe med oss å være i Danmark". De som ikke har vært med på kursene, føler seg derfor utelatt. Både i intervjuer og i spørreundersøkelsen blir det snakk om at "hvis alle hadde vært på kurs hadde det vært lettere å snakke i fellesskap og faktisk ha ei felles plattform".

Bare halve personalet er skolert i konsekvenspedagogikk. De har et annet språk, som vi ikke skjønner.

Noen synes skolen bidrar for lite til at man faktisk skal kunne utvikle seg, for eksempel fordi lærerne ikke får vikar og fordi man må "ta igjen" timene sine. En person skriver i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen at "ved vår skole er enhver ansvarlig for egen kompetanseheving, slik fungerer det i alle fall i praksis".

Det legges til rette for kompetanseheving uten å bidra med vikar. Dette blir i en hektisk skolehverdag et pes.

Resultatene fra spørreundersøkelsen stemmer med dette bildet, der et lite flertall synes skolen tilrettelegger for de ansattes kompetanseutvikling (62 %, se tabell 20). Svarene har til en viss grad sammenheng med fag: Yrkesfaglærerne er mer positive enn fellesfaglærerne, mens de andre yrkesgruppene – som for eksempel ledelsen – er aller mest positive til skolens tilrettelegging for kompetanseutvikling.

I intervjuene ble det beskrevet at kompetanseutviklingsmulighetene for hver person virker tilfeldig (bortsett fra fokuset på konsekvenspedagogikk). 57 % av medarbeiderne som svarte på undersøkelsen ved skole A var *uenige* i at arbeidsgiveren har en systematisk plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse (se tabell 21). Noen var opptatt av at det var loddtrekning om hvem som skulle få ta mastergrad sist dette ble tilbudt. Mange ønsket kompetanseutvikling som tema på medarbeidersamtalene. Enkelte lærere mente at det ikke vitnet om langsiktig planlegging når de ble satt til å undervise i fag som de ikke hadde kompetanse i.

Yrkesfagopplæringen er i enkelte fag er helt ødelagt. Man får bare beskjed om at nå skal du undervise i 20-30 forskjellige fag uten noen form for kursing eller forberedelsestid. Men det er selvfølgelig også behov for pedagogisk oppdatering og nye ideer, som det legges mest vekt på.

I intervjuene sa mange at "solid fagkunnskap prioriteres for lavt" ved skole A. Mange mente at faget kom i bakleksa fordi nesten alle kursmidler var satt av til pedagogiske kurs. De fleste lærerne ga uttrykk for at de ønsket faglig påfyll, i tillegg til pedagogikk. Ledelsen/administrasjonen mente ikke at det var for mange pedagogiske kurs, og sa i intervjuene at det på skolen var "litt for mye fagidioti" og at:

De fleste er mest opptatt av faget og kunnskapsløftet. Det er ikke nok interesse for pedagogikk.

I kommentarfeltet i spørreundersøkelsen så man at medarbeiderne var engasjerte i faget, men at stemninga til pedagogiske kurs kanskje hadde blitt mer positiv. Dette kan også være årsaken til at hele 34 % av deltakerne i spørreundersøkelsen var nøytrale til om de trengte annen kompetanseheving enn de fikk tilbud om (se tabell 22).

Faglig sett så har vi ikke så mye utbytte [av å være på denne skolen]. Men for meg som person, så har jeg egentlig lært flust – altså, faget forsvinner, altså, det får mindre og mindre tid, men altså – når det gjelder det pedagogiske har man lært masse av å være her.

52 % oppga at de hadde behov for annen kompetanseheving. Av disse var fellesfaglærerne mest enige. Ifølge intervjuene kan det være fordi man i fellesfagene blant annet legger stor vekt på faglig dyktighet og bruk av teknologi i undervisningen, og dette lærer man ikke om på kurs om konsekvenspedagogikk.

Skole B: Medarbeiderne ved skole B har mange synspunkter på kompetanse og kompetanseheving som er sammenfallende med det som er beskrevet ved skole A. Flertallet er fornøyd med mulighetene de har til å utvikle sin kompetanse. En av forskjellene i forhold til skole A, er at de ved skole B på undersøkelsestidspunktet i fellesskap hadde vedtatt å innføre en felles pedagogisk plattform, og de fleste var svært optimistiske til dette. Det var også stort sett positiv omtale av kurset om konsekvenspedagogikk i Danmark. Ikke bare hadde medarbeiderne lært mye der, de hadde blitt motiverte til å videreutvikle skolen og sin egen kompetanse ytterligere etter at de hadde kommet hjem:

Vi som var sammen på kurs om konsekvenspedagogikk har dannet ei tverrfaglig gruppe som skal lage et nytt opplegg som kan erstatte anmerkningssystemet.

Det kom for øvrig frem ulike synspunkter om hvorvidt skolen tilrettelegger nok for at medarbeiderne skal kunne utvikle seg (se tabell 20). Mange var misfornøyd, men flere dro også frem flere grunner til at de syntes skole B var flinke å tilrettelegge:

Det er veldig få som klager over at "nå er det en på kurs", kollegene takler det veldig godt, for det blir kanskje litt ekstraarbeid. Jeg synes holdninga fra rektor og ledelsen er veldig positiv, legger til rette for at vi kan dra på kurs. Vi kan spørre om kurs og de informerer, og hvis ingen har meldt seg på kurs som de mener er interessant, kommer de og snakker med noen og prøver å sende noen på kurs. Hvis jeg får ja til å gå på kurs, har vi en egen vikaransvarlig på skolen som ordner det. Ofte har jeg formening om... for jeg kjenner timeplanen så godt. Eller så ordner jeg at elevene jobber med noe. Ofte at det ikke blir satt inn vikar, at elevene jobber med noe, for de på avdelinga har dårlig tid.

Som på skole A mente ikke flertallet ved skole B at skolen hadde en systematisk plan for hver medarbeiders kompetanseheving (se tabell 21), men i intervjuene mente noen at planene kanskje eksisterte, uten at de fleste visste ansatte om det.

Påstanden "jeg ser behov for annen kompetanseheving enn det vi har tilbud om" har også på skole B svært mange nøytrale svar (se tabell 22). Både i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen og i intervjuene kom det frem at mange ønsker mer faglig rettede kurs.

Skole C: Svarene i undersøkelsen tyder på at flertallet av de ansatte er fornøyd med de mulighetene de har til å utvikle kompetansen sin (se tabell 20). I kommentarfeltet

og i intervjuene sies det av flere at det er fagspesifikk kompetanseheving som er det vanskeligste å få penger til.

Dersom det er snakk om pedagogisk kompetanseheving, så er kassa "utømmelig", men dersom det er snakk om yrkesfaglig kompetanseheving, er alt mye vanskeligere.

En kommentar handler om at kompetanseheving bør være noe skolen har bruk for. Disse utsagnene kan til sammen tolkes slik at oppfatningen som råder, i hvert fall hos de som har myndighet over ressursene, er at det i størst grad er pedagogisk kompetanseheving skolen har bruk for.

Får jeg vite om kurs, særlig fagspesifikke, så sender jeg det ut til gruppene. For det er de med på å vurdere selv. Får jeg forespørsel om noen kan dra på kurs, så er det veldig sjelden jeg sier nei. Bortsett fra noen på [ei avdeling], som har fått nei, for de ønsker seg en type kurs som vi mener bygger på noe helt annet enn konsekvenspedagogikken, for eksempel miljøfaglig arbeid, da får de ikke alltid ja i forhold til hva som helst av kurs.

Medarbeiderne på ordinære linjer er mest uenige i at kompetanseheving er godt tilrettelagt, og mest enige i at de ser behov for annen kompetanseheving enn det man har tilbud om (se tabell 22). I intervjuene nevnes det at på ordinært er kravet til hva elevene skal lære av faglig kunnskap større enn på tilrettelagt, og at det derfor er nødvendig å også ha fokus på faglig kompetanseheving.

Jeg har jo mange småkurs, men det er ikke lett å være borte herfra i fire dager, for eksempel. Men vi trenger faglig oppdatering for å holde tritt med arbeidslivet.

Flertallet er enig i påstanden "min skole har en systematisk plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse", men den største andelen svar er under "delvis enig" (se tabell 21). Dette kan skyldes at skolen har en god plan knyttet til pedagogisk kompetanseutvikling, men at medarbeiderne ikke ser samme ressurser settes inn på faglig kompetanseutvikling. I intervjuene pekes det på at medarbeideropplæring er satt i system, og at alle medarbeidere får opplæring i konsekvenspedagogikk rett etter oppstart.

Ja, selvfølgelig koster det å sende folk på kurs, men vi føler mange ganger at det er mye vanskeligere å få igjennom faglige kurs. Alle kurs må du argumentere for, overbevise ledelsen om at det er viktig. Du må kjenne ledelsen litt, kjenne skolens mål, og så prøve å vri alt sammen inn mot det. Jeg skjønner at skolen har det sånn, samtidig må det være sånn at når en lærer ser at han trenger kompetanseheving på det området, så må de stole på at han faktisk klarer å si det uten å sette seg ned og lese skolens målstyring og hele greie for å klare å argumentere for det.

I intervjuene sies det at man kan ha en høy terskel for å be om faglige kurs, fordi det krever mye å begrunne og argumentere konsekvenspedagogisk for at dette er nyttig. Fra ledelsens side argumenteres det i intervjuene med at "diskusjonene er pedagogiske fordi folk kan jobben sin, de er dyktige fagfolk". Dette kan tyde på at ledelsen ikke ser det samme behovet for faglig påfyll som det ansatte gjør, noe som flere mener kanskje kan skyldes historien til skole C, som har gått fra å være en ren spesialskole til nå også å ha flere ordinære linjer.

Skole D: På skole D er medarbeiderne spesielt opptatt av at kollegiet har opparbeidet seg svært vid kompetanse gjennom år med formell og uformell kompetanseheving (som kurs og situasjoner med elevene). Enkelte foreslår at skolen bør bruke lærernes vide kompetanse til mer enn undervisning, for eksempel i forskningsprosjekter. Flere gir også innspill om at man bør få "løftet frem hva slags kompetanse som ligger her, hva våre kolleger faktisk kan", og kanskje samle inn skriftlig hvilken kompetanse som eksisterer i kollegiet. På denne måten ville man fått mer synlig både hva de enkelte medarbeiderne kan brukes til, og hvilken kompetanse skolen trenger å innhente.

63 % av medarbeiderne som svarte på undersøkelsen ved skole D, mener at skolen legger godt til rette for at man skal kunne utvikle kompetansen sin (men hele 34 % er også uenige, se tabell 20). I intervjuene er det også vanskelig å få et samlet inntrykk av medarbeidernes opplevelse av kompetanseutviklingsmulighetene. Det kommer imidlertid frem at skolen har tatt i bruk flere metoder for å utvikle kompetansen til de ansatte.

Et av tiltakene i forhold til lærerne våre er at de skal hospitere og lage et refleksjonsnotat rundt det de ser og er med på. Det er satt av seks timer i året til det. Og så skal det også lages en individuell utviklingsplan som gir mulighet og rom til å sette seg mål og tiltak, for så å reflektere over disse etterpå, så noe er det mulighet til da. Og teammøtene skal det også være rom for å reflektere rundt praksis. Jeg tror noen team gjør det, i de teamene hvor de er trygge på hverandre. Men, jeg tror ikke sånn generelt, jeg tror ikke det er noe sånt de gjør veldig mye. Ja, jeg tror det er viktig, å gå tilbake å se hvorfor ting ble som det ble, hva kan vi gjøre annerledes, er det noen andre måter å gjøre det på?

Noen på et av teamene som har prøvd å bruke teammøtet hver onsdag kl 15-16 til en arena for kompetanseutvikling, forteller at de ikke klarer å konsentrere seg på dette tidspunktet: "Etter seks-sju timer med undervisning, så skal vi sitte og utvikle oss." I tillegg oppfordrer ledelsen ved skole D til at lærerne skal besøke hverandres undervisning for å lære av hverandre. Mer om hvordan kunnskapsdelingen og hospiteringen hos hverandre foregår i kapittel 4.3.

Ledelsen har sagt at vi skal, eller lagt inn i noen planer at du belønnes hvis du hospiterer hos andre. Jeg har ikke, når jeg må av gårde så må jeg dra såpass langt at det er vanskelig å få til. Men for andre lærere så burde det være greiere.

Ifølge de foregående sitatene ser det ut som om skole D har individuelle utviklingsplaner for medarbeiderne. I spørreundersøkelsen virker det imidlertid som om mange ikke er klar over dette: 40 % er enige i at skolen har det, 42 % er uenige og altså mange nøytrale (se tabell 21). Mange beskriver i alle fall i intervjuene at kompetanse blir diskutert på medarbeidersamtalene, og at medarbeiderne utvikler hverandre gjennom å observere hverandres arbeid og sammen reflektere rundt det.

Da har vi vært inne i undervisningen til lærerne. Vi har først bestemt sammen med den som skal observeres hva vi skal observere, og så har vi hatt en refleksjon rundt observasjonene etterpå. Det skal på en måte danne grunnlag for det videre arbeidet til den enkelte, hva er gode måter, hva kan gjøres annerledes.

På tross av dette interne kompetanseutviklingssystemet påpeker noen i intervjuene at enkelte som har problemer med undervisningen eller elevene, ikke kommer videre, men "bare fortsetter med det som ikke fungerer". Andre forteller også at alle medarbeiderne har mye kompetanse som de ikke får brukt, fordi man må undervise på et basalt nivå for å møte skolens elever. De mener at dette fordrer enda mer inspirasjon:

Og selvfølgelig når det gjelder lærerne så må de jo føle at de får nok kompetanseutvikling, nok videreutdanning og så videre og det må jo kompensere for det manglende avanserte undervisningsnivå.

Noe av dette kan muligens forklare at 58 % av de som svarte på spørreundersøkelsen ved skole D så behov for annen kompetanseheving enn de har tilbud om. (Samtidig svarte svært mange nøytralt på dette spørsmålet ved alle skolene, så spørsmålet kunne nok vært formulert på en annen måte.)

Tabell 20-22

Tabell 20: På min skole er det godt lagt til rette for at man skal kunne utvikle kompetansen sin

På min skole er det godt lagt til rette for at man skal kunne utvikle kompetansen sin	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	9 %	18 %	18 %	32 %	30 %	3,77
Skole B	0 %	23 %	9 %	47 %	21 %	3,66
Skole C	9 %	13 %	6 %	40 %	31 %	3,68
Skole D	15 %	19 %	4 %	48 %	15 %	3,32
Gjennomsnitt blant skolene	8 %	18 %	9 %	42 %	24 %	3,61

Tabell 21: Min skole har en systematisk plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse

Min skole har en systematisk plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	36 %	21 %	18 %	13 %	4 %	2,04
Skole B	28 %	30 %	19 %	19 %	4 %	2,41
Skole C	5 %	19 %	20 %	42 %	14 %	3,41
Skole D	29 %	13 %	18 %	36 %	4 %	2,73
Gjennomsnitt blant skolene	25 %	21 %	19 %	28 %	7 %	2,65

Tabell 22: Jeg ser behov for annen kompetanseheving enn det vi har tilbud om

Jeg ser behov for annen kompetanseheving enn det vi har tilbud om	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	7 %	34 %	32 %	20 %	3,48
Skole B	6 %	8 %	34 %	34 %	18 %	3,50
Skole C	12 %	16 %	25 %	28 %	18 %	3,21
Skole D	2 %	2 %	37 %	28 %	30 %	3,79
Gjennomsnitt blant skolene	6 %	8 %	33 %	31 %	22 %	3,50

4.4 Interaksjon og arbeidsprosesser

Interaksjon handler blant annet om samarbeid og kunnskapsdeling, vurdering av arbeidet, gjennomføring av arbeidet, informasjon og kommunikasjon samt ledelse.

Samarbeid og kunnskapsdeling

Skole A: 81 % av de som har svart på spørreundersøkelsen sier at de prioriterer å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger (se tabell 23). Et stort flertall mener også at de ofte deler erfaringer fra arbeidet på teamet (se tabell 24). I intervjuene forteller de fleste at samarbeidet internt på deres team er svært godt. Ett team har frivillig valgt fire timer teammøte fordi de har opplevd at det er godt å ha så god tid sammen (men høsten 2008 fikk alle ekstra timer). Samtidig gir både intervjuene og kommentarene i spørreundersøkelsen inntrykk av at mange lærere "jobber på hver sin lille tue". Noen beskrev utfordringer knyttet til det å få nok tid sammen internt på teamet, der medarbeidere går fra teammøtene før de er ferdige, uten å tenke over at dette går ut over fellesskapet og refleksjonen sammen. Som nevnt tidligere, ser det ut til at en del kolleger fortsatt tenker at de kan opptre som enkeltstående individer, og ikke at alle er en viktig del av kollektivet. Årsaken til dette sies i intervjuene å være at de ikke har tid, men at de egentlig ser verdien i refleksjon og erfaringsdeling. I intervjuene fremkommer det fra flere et ønske om å jobbe mer på tvers av team også.

Det kunne være fint, og svært nyttig for skolen som helhet, at vi samarbeidet litt mer på tvers av avdelingene. Dette mener jeg kan være med på å få en bedre forståelse for hverandre, utvikle kunnskap på bakgrunn av å lære av hverandres erfaring, arbeidsmetoder og om ulike planer og så videre.

Når det gjelder utsagn om samarbeid med kolleger i andre team, er 45 % er uenige og 41 % er enige i at de samarbeider lite på tvers av team (se tabell 25). Noen forteller for eksempel i intervjuene at de hvert år har et formalisert samarbeid mellom [to av] linjene. En person lanserer også i spørreundersøkelseskommentarene at bundet arbeidstid fire timer daglig kunne vært løsninga for å skape felles tid til samarbeid. Dette viser at det er store interne forskjeller på skolen med tanke på samarbeid og erfaringsdeling.

Skole B: 91 % av de som svarte på undersøkelsen er enige i påstanden "personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger" (se tabell 23). Ved å sammenligne svarene på påstanden "personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger" med svarene på spørsmålet om bunden arbeidstid i en krysstest, ser vi at også de som sier de prioriterer samarbeid høyt er negative til bunden arbeidstid (se tabellene 11 og 23). Dette kan tyde på at de mener de lykkes i å få til samarbeid og erfaringsdeling selv om de ikke har bunden arbeidstid. Én forklaring på dette kan være en omorganisering av arbeidsrommene.

Vi har hatt opprydning for noen år siden, der vi fikk bort de små kontora. Det var bevisst å blande faggruppene på de to store arbeidsrommene.

En krysstest viser at 72 % av de som er helt enig i at de prioriterer høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling, også er helt enig i påstanden ”på mitt team deler vi ofte erfaringer” (se tabell 24). Dette korresponderer med en kommentar som ble gitt i spørreundersøkelsen; at når viljen er til stede, finner man tid. Sitatene under illustrerer også dette:

Og det er vi [et fag] veldig gode på. Vi samarbeider mye. Og vi er ganske synlige, for vi sitter jo på et av de bordene på lærerværelset, som du sikkert var på i sted, og ofte retter prøver og stiler. Og det synes jeg er en del av en lærende organisasjon, at vi jobber sammen og gjør vurderinger sammen og blir bedre sammen.

Utenom avdelingsmøter har vi hele tiden spontane møter hvis det skjer noe eller du har problemer med en elev – eller hvis det går på skinner så møtes vi bare over kaffekoppen i gangen. Så det er ikke akkurat de formelle ... eller timene som er satt av som blir brukt til møte, det er også sånn som vi bestemmer at vi setter oss ned og prater.

Når svarene på påstanden ”personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger” sammenlignes med svarene på om man samarbeider med kolleger på andre team/avdelinger, ser bildet derimot annerledes ut (se tabellene 23 og 25). Andelen som er helt enig i påstanden ”personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger” som *samtidig* sier de er helt uenig i at de samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger, er bare 23,1 %. Dette betyr at man finner tid til å samarbeide med de som man jobber nærmest og tettest med fra før, og ikke med de på andre team og linjer.

Vi er ikke så gode på erfaringsoverføring til de andre lærerne ved skolen. Vi er gode innad i smågruppene, men å fortelle resten av skolen hva vi driver på med, det er ikke så ofte vi gjør. Vi har jo vært i fylket og fortalt det til de andre skolene i prosjektet, men ikke på egen. Ikke som jeg kan huske. De er nok interesserte. Men akkurat det med morgenmøtet, det har rektor sagt på fellesmøter, for det er han veldig interessert i.

Årsaken til at bare halvparten av de ansatte svarer at de samarbeider med kolleger i andre team/avdelinger (se tabell 25) – på tross av viljen – kan forklares med en hektisk arbeidshverdag.

Man har nok med sitt fag, får liksom ikke tid til å være interessert i de andre.

Samtidig er det fem personer som i kommentarfeltet påpeker at man klarer å finne tid dersom man vil, og som nevnt i forbindelse med deling av undervisningsmateriell, så foregår dette også mellom team.

Vi har faktisk ei mappe der vi putter ting som vi synes er ok som er brukt, som vi kan bruke av hverandre. For eksempel har jeg vært så heldig at jeg har fått et helt læreverk

av ei som er gått ut i permisjon, som jeg finner på itslearning og bare kan plukke fra det som hun har brukt. Vi sitter liksom ikke på våre ting og sier at nei, du kan ikke få låne mitt.

På it's learning er den en gruppe som heter [skole B]-ansatt, og der er det masse mapper med forskjellige ting, der legges for eksempel alt ut om eksamen og heldagsprøver.

Skole C: Viljen til å samarbeide og dele erfaringer med kolleger ser det ikke ut til å være noe å utsette på. Flertallet er enige i påstanden "personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger" (se tabell 23).

Samarbeid er viktig fordi du lærer mer av det, flere hoder som tenker i en retning, da kommer det flere ideer. Det med åpenhet, så man kan utveksle erfaringer. Elevene blir tryggere fordi de møter de samme forventninger og holdninger. Og samarbeid, hvorfor skal alle finne opp kruttet da? Det kan hende jeg har gjort noe smart også, som andre kan bruke.

Lærere på andre skoler synes det er kjemperart at vi er på skolen fra halv åtte til halv fire hver dag, men vi sier jo at det er kjempelurt for da får vi samarbeida med alle vi skal og er på jobb hele dagen og alt det her.

Erfaringsutveksling internt på team ser også ut til å være svært utbredt (se tabell 24). Påstanden "jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger" gir derimot et mer nyansert bilde av samarbeidet på skolen som helhet. Totalt 24 % svarer at de er enige i påstanden "jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger" (se tabell 25). Tallene viser at det er et forbedringspotensial i forhold til å samarbeide på tvers av avdelinger, noe som også kommenteres i kommentarfeltet.

Vi samarbeider med tilrettelagt, på oppdrag og sånt. Så det er ikke noen sånne skott mellom tilrettelagt og ordinært. Men det kan være en eller to som [ikke gjør samarbeidsklimaet spesielt bra].

Vi og trearbeid og bygg har et ganske nært samarbeid når vi nå diskuterer kunnskapsløftet og læreplaner. Vi samarbeider også med andre skoler. (...) Jeg tror det er ledelsen som setter det opp. De setter av tid til erfaringsoverføring.

I intervjuene utdypes det hvordan man oppnår samarbeid og erfaringsoverføring på skole C. Det sies blant annet at skolen har en metodebok som deles av alle, og at ledelsen er rundt på alle avdelinger og lager opplegg for erfaringsoverføring.

Vi kan også bli flinkere til erfaringsoverføring. Spesielt vi i ledelsen kunne være mer med der ute, for å unngå å bli fjern fra praksis. Det kunne også gjort kreativiteten større.

Etter å ha vært med en dag på ei avdeling, kunne jeg rapportere litt, ha litt evaluering til dem etterpå, så hadde både de og jeg lært noe.

Det er faglige møter avdelingsvis. Det nevnes også at på tilrettelagt er det alltid to medarbeidere i en klasse, og man har derfor en god mulighet til å diskutere og planlegge sammen.

Vi er to og to i team med klassen, og hvis det oppstår en vanskelig situasjon, så går vi ut på gangen og diskuterer, hva gjør vi, og så gjør vi det. Vi er et par kolleger som er så gode på kollegaforståelse at du vil ikke tro det, hehe.

Tallene viser at et flertall av de ansatte mener at en travel arbeidsdag gjør at det ikke er nok tid til å samarbeide med kolleger (se tabell 25). Samtidig beskrives det i kommentarfeltet at det absolutt er behov for mer samkjøring og det å bli bedre kjent med alle på skolen. I intervjuene sies det fra en i ledelsen at "en hektisk hverdag kan gjøre at ikke alle saker som burde vært på morgenmøtet kommer dit, på grunn av krav til forberedelse, men over tid mener vi at de gjør det".

Morgenmøtet er den viktigste plassen for [å dele erfaringer], så de er viktig å få det opp dit og få delt det på en måte som gjør det tilgjengelig for alle. Så sånn sett er morgenmøtet viktig, men vi er jo også flinke på de plassene vi jobber, å snakke om ting og dele det vi har vært ute og lært og sett eller hva det skal være.

Morgenmøtet gjør at det er mulig å få en felles forståelse for hva som er våre mål. Fordi vi har det morgenmøtet hver dag, så får vi veldig mye tilbake fra medarbeiderne som jobber ute. Så vi kan lære av hverandre (...) og være en lærende organisasjon.

Skole D: Også på skole D er det en stor andel som prioriterer høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger (89 %, se tabell 23). Noen sier at dette er enkelt å få til, fordi det på timeplanen er lagt opp til at kollegene skal møtes, ikke bare undervise.

Vi har en tredeling på timeplanen: undervisningstid, blå tid er arbeidsplantidsfestet tid, dette er tid som er satt av til administrative ting, og så er det grå tid som er mer fleksibel tid. Personlig synes jeg vi har ekstremt mye tid til andre ting enn undervisning, men det er jo forskjellig etter hva du er vant til.

Flere snakker imidlertid om at man bare har én time møte i uka per team. Noen sier at de har to møter i uka, men at begge som regel blir brukt til praktiske ting. Det blir sagt at planen er å etablere en type forum for refleksjon ved skole D. Samtidig mener flere at de har tid nok til å prate uformelt sammen på teamene. 88 % sier seg enige i at de i deres team ofte deler erfaringer fra arbeidet (se tabell 24).

Og på det teamet jeg er er jeg veldig fornøyd med, vi har en veldig god samarbeidstone, vi diskuterer, vi stiller spørsmål og vi har en dialog, og det fungerer bra både på det tverrfaglige teamet og det andre. Det fagteamet preges vel ofte at det er for dårlig tid og så at vi er veldig spredt når det gjelder kompetanse.

Et av teamene har blitt kalt "flaggskipet" i intervjuene. Det blir sagt at teammedlemmene her har visjoner og kontakter og får til det som andre ønsker. Samtidig synes de fleste at de er på "gode team" som har mye samarbeid.

Men, hvis vi har gjort et eller annet så pleier vi å utveksle erfaringer på det i det teamet jeg er. Jeg er på to team som i og for seg er bra.

Når det kommer til samarbeid med kolleger i andre team/avdelinger, er imidlertid 55 % enige i at de samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger (se tabell 25).

Nei, vi har ikke noe spesifikt forum hvor erfaringer utveksles. Vi har jo et sånn pedagogisk forum, men der er det ledelsen som fastsetter dagsorden så det kan jo være alt fra budsjettinformasjon til mer pedagogiske foredrag. Det er mer nærliggende å ta erfaringsoverføring i teamet mitt, ennå ta det sånn generelt på skolen. Mye fordi vi har spesielle elever så da føler jeg at jeg får mer igjen ved å prate med teamet mitt.

I intervjuene forteller medarbeiderne at de sjelden rekker å ha kontakt med andre team utenom pedagogisk forum. Samtidig peker noen på fordelene med at lærerne har kontorene sine i brakker, fordi de sitter så tett at diskusjoner som vanligvis ville foregått under fire øyne, nå automatisk kan inkludere flere. Enkelte forteller også om at det ved skole D er tradisjon for å snakke med hverandre om pedagogikk – når som helst, hvor som helst og med hvem som helst. Flere ønsker likevel mer kunnskapsdeling når det gjelder fag:

Ja, jeg kunne veldig gjerne tenkt meg at det ble mer faglige diskusjoner og mer muligheter til det. Men, jeg ser at vi har det så travelt og det er få møteplasser, vi springer litt hit og dit til våre klasser og når vi først møtes så har vi gjerne en stram agenda, da har vi ting vi "må bare" igjen.

Det er fortalt om hospitering tidligere. Lærerne forteller at hospitering er en flott metode, men at det ikke blir gjort like systematisk som det kunne. Mange er ikke klar over muligheten engang.

Hvis jeg hører om noen andres undervisning at de gjør noe spesielt, så har jeg muligheter til å gå inn i deres undervisning å hente ut. Vi driver med et sånt spesielt kommunikasjonssystem og da har vi hatt lærere fra andre skoler her og sett på det.

Selv om de fleste ikke har tverrfaglig samarbeid, har noen etablert ei tverrfaglig gruppe for erfaringsutveksling, for å gi støtte til kontaktlærere som har behov.

Tabell 23-25

Tabell 23: Personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger

Personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	2 %	4 %	32 %	59 %	4,43
Skole B	2 %	2 %	6 %	42 %	49 %	4,37
Skole C	4 %	3 %	6 %	34 %	53 %	4,29
Skole D	0 %	0 %	12 %	41 %	47 %	4,35
Gjennomsnitt blant skolene	3 %	2 %	7 %	37 %	52 %	4,36

Tabell 24: I mitt team deler vi ofte erfaringer fra arbeidet

I mitt team deler vi ofte erfaringer fra arbeidet	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	0 %	11 %	0 %	27 %	61 %	4,35
Skole B	4 %	6 %	8 %	29 %	54 %	4,26
Skole C	6 %	1 %	4 %	11 %	77 %	4,49
Skole D	4 %	4 %	4 %	37 %	51 %	4,27
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	6 %	4 %	26 %	61 %	4,34

Tabell 25: Jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger

Jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	18 %	27 %	14 %	36 %	5 %	2,83
Skole B	23 %	28 %	9 %	34 %	6 %	2,72
Skole C	27 %	41 %	6 %	17 %	7 %	2,30
Skole D	16 %	16 %	12 %	39 %	16 %	3,20
Gjennomsnitt blant skolene	21 %	28 %	10 %	32 %	9 %	2,76

Vurdering av arbeidet

Skole A: At 69 % av de skole A-ansatte som har svart på undersøkelsen mener de har jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet på teamet, er svært positivt (se tabell 26). Dobbeltkretslæring gjennom vurdering og evaluering er vesentlig for å være en

lærende organisasjon. Det er avgjørende at man diskuterer på et grunnleggende nivå, slik at man spør om og vurderer de riktige spørsmålene.

Alle kan lytte og lære av faggruppene som lykkes.

Skole A har også en viss grad av kollegaveiledning, på tross av at formelle ordninger ikke eksisterer. Basert på intervjuene vet vi at svært mange setter pris på kollegaveiledning, og at de ønsker mer av det. I spørreundersøkelsen svarer også to tredjedeler at de ser nytte i at kolleger vurderer deres arbeid med elevene (se tabell 27). Likevel svarer flesteparten i intervjuene at kolleger sjelden eller av og til vurderer deres arbeid med elevene.

Kollegene vurderer sjelden mitt arbeid med elevene, dette har vi ikke noe system på.

En krysstest viser at de som sjeldnest får sitt arbeid vurdert av kolleger, også er de som synes de har minst nytte av kollegavurdering (se tabellene 27 og 28). Dette har nok sammenheng med at de som er minst interesserte heller ikke ønsker å få kolleger til å gjøre vurderinger. En annen forklaring kan være at de som sjelden eller aldri har fått arbeidet sitt vurdert, ikke har fått et trygt forhold til det eller ønsker det.

Datamaterialet tyder på at medarbeiderne ved skole A savner jevnlig og informert tilbakemelding fra kollegene. Flere kommenterer at det ikke finnes system for kollegavurdering. Dette kan også ses i sammenheng med den uskrevne regelen om at man ikke skal gi beskjed til en kollega dersom arbeidet hans ikke er av god kvalitet. Medarbeiderne ønsker tilbakemelding, av personer som gjennom formelle ordninger har fått greie på hvordan jobben blir gjort.

Skole B: Flertallet av de som svarte på undersøkelsen ser nytten av at kolleger vurderer deres arbeid med elevene, samtidig sier flertallet at det skjer sjelden (se tabellene 27 og 28). Det sies at kollegaveiledning eller samarbeid skjer på eget initiativ.

I forbindelse med innleveringer og heldagsprøver så sitter vi og leser besvarelser fra andre klasser, hvis læreren er usikker på hva han skal sette av karakterer. Det er veldig bra, men det må skje på eget initiativ.

Dette kan tyde på at de synes det er vanskelig å komme i gang med det de opplever som nyttig, samtidig som det ikke er systematikk i kollegaveiledningen.

Det var visstnok, en tid før jeg begynte, at kolleger gikk rundt og veileda hverandre, og det er det flere som sier var veldig nyttig, får håpe de begynner med det igjen, for det tror jeg er veldig lærerikt.

Skole C: Flertallet av de ansatte er enig i at man på teamet har jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet (se tabell 26). Flertallet mener også at det er nyttig at kolleger vurderer deres arbeid med elevene (se tabell 27). Samtidig sies det at det er rom for forbedring:

Vi kan bli flinkere på kollegaveiledning, og det må bli mer rutine. Det som ikke blir satt i system har lett for å skli ut.

Nesten halvparten av de ansatte sier at kolleger vurderer deres arbeid med elevene ofte eller svært ofte (se tabell 28). I kommentarfeltet ble det skrevet inn at man jevnlig vurderes gjennom det man legger frem på morgenmøtet. I intervjuene beskrives det nærmere hvordan evaluering og vurdering skjer. Det sies at medarbeiderne melder behov, for eksempel om veiledning, som ledelsen følger opp. I den forbindelse kommenteres det at "refleksjonen øker mye når den er veiledet fra ledelsen. Det er mye opp til oss nå". Flere nevner i intervjuene at de opplever at det er for lite tid til refleksjon. Med andre ord tyder det på at refleksjon ikke blir prioritert dersom det ikke veiledes fra noen i ledelsen.

Skole D: Mye av vurderingen av arbeidet ved skole D ble beskrevet i kapittel 4.3 om kompetanse. Kollegavurdering skjer blant annet gjennom hospitering eller observasjon, med påfølgende refleksjon og diskusjoner. Av de som har svart på undersøkelsen, er 62 % enig i påstanden "i mitt team har vi jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet" (se tabell 26). Det sies at det skjer innimellom annet arbeid, og ikke nødvendigvis i faste møter:

Ikke så veldig mye tid, vi har jo to møter i uka, men de blir som regel brukt til praktiske ting, men vi har tenkt til å etablere en type forum hvor vi kan reflektere over ting. Men vi prater jo bestandig mye sammen i teamet, vi har ikke noen spesiell tid til bare refleksjon. Ja, jeg tror at det er noe alle kunne tenkt seg, men det blir dårlig tid og det er jo litt synd fordi det er jo det man lærer av. Men vi har jo sånne plandager, eller seminar hvor vi går igjennom ting og ser hva som har fungert bra og hva som har fungert dårlig, bra eller hva som må forandres.

Også i forrige kapittdel om samarbeid så vi at kollegene ofte vurderer hverandres arbeid uformelt, særlig på brakkene. Samtidig viser tall fra undersøkelsen at nesten halvparten svarer sjelden eller svært sjelden på spørsmålet "Hvor ofte vurderer kolleger ditt arbeid med elevene?" (se tabell 28), mens 51 % er enige i påstanden "Jeg har stor nytte av at kolleger vurderer mitt arbeid med elevene" (se tabell 27). Sett i sammenheng med utsagn i intervjuene, tyder det på at de ansatte kunne tenkt seg mer kollegaveiledning.

Tabell 26-28

Tabell 26: I mitt team har vi jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet

I mitt team har vi jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	11 %	9 %	9 %	46 %	23 %	3,55
Skole B	10 %	13 %	23 %	48 %	6 %	3,27
Skole C	1 %	7 %	10 %	36 %	45 %	4,14
Skole D	6 %	17 %	15 %	32 %	30 %	3,63
Gjennomsnitt blant skolene	7 %	12 %	14 %	41 %	26 %	3,65

Tabell 27: Jeg har stor nytte av at kolleger vurderer mitt arbeid med elevene

Jeg har stor nytte av at kolleger vurderer mitt arbeid med elevene	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	9 %	4 %	20 %	32 %	34 %	3,75
Skole B	2 %	12 %	26 %	35 %	26 %	3,74
Skole C	6 %	2 %	25 %	30 %	35 %	3,80
Skole D	9 %	7 %	32 %	30 %	21 %	3,44
Gjennomsnitt blant skolene	7 %	6 %	26 %	32 %	29 %	3,68

Tabell 28: Hvor ofte vurderer kolleger ditt arbeid med elevene?

Hvor ofte vurderer kolleger ditt arbeid med elevene?	1 Svært sjelden %-vis andel på skolen	2 Sjelden %-vis andel på skolen	3 Av og til %-vis andel på skolen	4 Ofte %-vis andel på skolen	5 Svært ofte %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	9 %	30 %	27 %	16 %	11 %	2,69
Skole B	22 %	38 %	32 %	6 %	2 %	2,28
Skole C	7 %	9 %	33 %	35 %	12 %	3,24
Skole D	26 %	21 %	41 %	10 %	3 %	2,46
Gjennomsnitt blant skolene	16 %	25 %	33 %	17 %	7 %	2,67

Informasjon og kommunikasjon

Skole A: Medarbeiderne på skole A er opptatt av informasjonsrutinene på skolen. Få sier at de er fornøyde. Et moment som trekkes frem i intervjuene, er at mye av informasjonen gis muntlig, på rektors halvtime. Som eksempel snakkes det om "den nye fraværsmeldingspraksisen, som ligger ingen steder", samt generell informasjon om skolen, særlig til nyansatte.

Det er opp til meg hva jeg vil søke av kunnskap, det kommer ikke noe ferdig fra ledelsen. Ingenting på e-post fra ledelsen. [...] Ja, jeg har aldri fått et brev i luka mi om sånn overordnet som skjer på skolen her. Det har jeg måttet søke og leite og grave sjøl. Jeg tenkte at når man er ny, så kunne det vært lagd en mappe som du kan bla litt i og se, dette er det som skjer på skolen nå, prosjekter vi jobber med, regler, sånn forholder vi oss til ting," velkommen til oss".

Dette forklarer de negative svarene på spørsmålet om hvorvidt informasjon er lett tilgjengelig og om alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon (se tabellene 29 og 30). Begge disse spørsmålene viser ganske stor spredning, men i intervjuene er det få som forteller at informasjonen er lett å få med seg eller finne frem til for alle ansatte. Disse sier at informasjon blir lagt ut på It's learning, men at lærerne ikke bruker det. Ledelsen forteller at de har tenkt å kjøre kurs som gjør at lærerne får større kompetanse i å finne informasjon på It's learning. De fleste som ble intervjuet eller skrev kommentarer på spørreundersøkelsen, mente at det uansett er nødvendig å rydde opp på nettsidene og It's learning, slik at det blir lettere å finne relevant informasjon. Et forslag til tiltak var å hierarkisere og systematisere informasjonen, slik at det som er viktigst blir lettest tilgjengelig.

Det finnes masse informasjon, men man må vite at man skal lete og hvor man skal lete.

Flertallet av de som har svart på spørreundersøkelsen ved skole A ser i tillegg behov for å dele mer informasjon (se tabell 31). I intervjuene forteller mange at de ønsker seg bedre rutiner for utveksling av hverdagsviten. For eksempel nevner noen at det virker som om elevene vet mer om hva som foregår enn lærerne. Hvis det for eksempel skjer noe ekstraordinært som gjør at politiet kommer, finnes det ikke rutiner for å gi beskjed til lærerne om hva som har skjedd. Ofte går "jungeltelegrafene" raskere mellom elevene, slik at de sitter på mer kunnskap enn lærerne. I tillegg ønsker lærerne mer struktur rundt utførelsen av de regelmessige arbeidsoppgavene sine.

Vi kunne godt ha hatt mer påminnelser om årshjulet på torsdagene. I hverdagen er det en del ting som glipper for oss. Vi skal ha elevsamtalene på et visst tidspunkt, for eksempel, og da må kontaktlæreren ha sin sluttsamtale etter at alle faglærerne har hatt sine elevsamtaler. Det er mye å koordinere. Hvis noen bare hadde minnet oss på dette når alle er samlet på torsdagene, hadde det hjulpet. Ellers har de mye informasjon, men ikke påminnelser.

Noen kommenterer at skolens teamstruktur ikke gjør det naturlig at rektor skal informere om alt, fordi mye relevant informasjon må gå mellom teamene. En person peker på at "noen team er bra og noen dårlige til å informere om ting som berører andre". Som sitatet under viser, er det fordeler og ulemper med denne organiseringen, og resultatet blir ofte at medarbeiderne ikke samhandler så mye ut over teamene.

Min strategi for å overleve her, er å forholde meg til mitt team. For man blir ofte henvist til sitt team, alt skal løses her. Vi fungerer veldig bra. Men hvordan strukturen ellers er, synes jeg nok er litt rotete. Det er ingen som tar ansvar for ting. For jeg tror ingen har det i sin stillingsinstruks. Så ledelsen har det nok som en filosofi at man ikke får ansvar, man tar ansvar, så derfor er det nok en del som flyter litt.

Skole B: I intervjuene sies det at kommunikasjonen på skole B er god, både oppover, nedover og på tvers. Informasjonsrutinene og kommunikasjonen omkring "enkel" informasjon og ting som er avgjort, ser ut til å fungere bra (se tabell 29). Noen mener imidlertid at det er uheldig at det gis en del muntlige beskjeder i lunsjpausen. Det prates også om at ledelsen ikke alltid informerer om prosjekter som det jobbes med.

De sier ikke så mye. (...) Det er litt lite informasjon om vyer, målsettingsarbeid, visjoner, ja.

Et flertall skulle gjerne sett at man skulle delt mer informasjon (se tabell 31). Flere ønsker seg mer saklig konflikt mellom medarbeiderne, spesielt på møter:

Folk snakker forholdsvis rolig til hverandre, kanskje det burde være mer temperatur av og til. Mulig folk er for enige. De diskuterer jo, men det er ikke noen svære eksplosjoner og kranglinger, mulige at de er høflige og harmoniske. Mulig at det har blitt en for harmonisk modell her, jeg vet ikke. Men vi har hatt, i forbindelse om konsekvenspedagogikken, at ikke alle har vært enige.

Lærerne som har deltatt i pilotprosjektet synes deres ordning internt på avdelinga har fungert utmerket etter at de fikk to ekstra timer til møtevirksomhet, og dermed kunne diskutere og utveksle informasjon oftere.

Kommunikasjonen har endret seg ved at vi har blitt bedre kjent, samarbeider mer sammen, terskelen for å dele stoff i avdelinga er mindre enn den var – bare positivt.

Skole C: De ansatte på skole C er svært fornøyde med informasjonen og kommunikasjonen på skolen. De sier at "vi har en ålreit måte å snakke med hverandre på" og forteller at alle medarbeiderne skal møte elevene med samme holdninger, slik at alle må være informert om det samme. Et flertall av de som svarte på spørreundersøkelsen er enige i at alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon (se tabell 30). Samtidig forteller medarbeiderne i intervju at dersom man ikke er med på morgenmøtet, så mister man en del informasjon. Referatet som skrives gir ikke like god informasjon som faktisk tilstedeværelse. Likevel er flertallet av de ansatte enige i at informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig (se tabell 29).

Vi bruker ... vi har felles intranett, morgenmøte, posthülle, hjemmeside. Og folk er veldig hjelpsomme her, veldig hjelpsomme. Og det ligger nok en dypere forståelse i det, for de har sett hvor vanskelig det kan være. Så sånn tar vi vare på ideene. Og så sørger ledelsen for å følge opp på morgenmøtene.

Temaet om språk- og argumentasjonskompetanse ved skole C har blitt tatt opp tidligere i denne rapporten, men må nevnes igjen, ettersom det er sentralt for informasjonen og kommunikasjonen på skolen. Medarbeiderne forteller at "du må være flink til å uttrykke deg muntlig og skriftlig, og det kan være litt uheldig". I intervjuene ble det sagt at mangel på språkkompetanse kan gjøre at noen ikke uttaler seg, men at konsekvenspedagogikken forutsetter et eget vokabular, og at man er nødt til å bruke dette på morgenmøtet o.l.

Jeg vet at noen synes at språket kan være en barriere for å ta ordet oftere, vi har jo på en måte et stammespråk.

Mange uttrykker at "språk er makt her". Flere nevner at de prøver å lære av ledelsen.

De vet hva de prater om, de to, i hvertfall de to på toppen der. Det henvises til paragrafer og forskrifter. Du skal være trygg, skal du ... Hvis du skal være uenig, så må du være trygg på det du er uenig om... du må nærmest kunne dokumentere det. Det er ikke bare å slenge ut at dette er du ikke enig i, da må du ha litt mer bak ... Det synes jeg er riktig. Nei, det synes jeg er rett. De har imponert meg mange ganger! De kan jobben sin, de gutta.

De fleste mener at konsekvenspedagogikken fordrer gode argumenter, og at dette er positivt, fordi medarbeiderne på den måten bare må lære seg å snakke om den i plenum. Da unngår man å få parallelle diskusjoner i gangen som ikke alle kan delta på.

Alle er ikke med i diskusjonene, terskelen er nok høy for å snakke der, men de som forbereder seg og setter seg inn i saken, de blir hørt. Man må ville bli hørt, da blir man hørt. Det er veldig lite av det der uformelle i gangen, fordi alt skal tas på morgenmøtet.

I forhold til påstanden "jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon" er det relativt stor spredning i svarene (se tabell 31). Flertallet er uenig i påstanden, mens 35 % er enig i at man burde dele mer informasjon. Dette kan forklares med at noen i intervjuer forteller at det på skole C forventes at man skal få med seg mer informasjon enn man kan klare å huske, mens andre synes at enkel, men viktig, informasjon oftere kunne blitt tatt frem på morgenmøtet.

Har du informasjon, så er du lengst ned på sakslista, for det er noe som har skjedd eller skal skje, det skaper ikke noe refleksjon. Elevsaker prioriteres alltid først.

Tendensen i forhold til alle tre påstandene, er at de ansatte på ordinært er mindre enig enn tilrettelagt og fellesfag. Årsaken til dette kan være forskjellen i ressursituasjonen.

Skole D: 78 % av de som svarte på spørreundersøkelsen ved skole D, synes informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig (se tabell 29). I intervjuene var imidlertid mange svært negative.

Det er en veldig byråkratisk måte å sende beskjeder på her, det er mange kokker og mye søl. De sitter nede i administrasjonen og sender mail om hverandre, uten å snakke sammen. [...] Ja, det er en gjenganger det at det blir ikke gitt skikkelig beskjed.

Noen sier at de må lete på mange plasser for å finne den mest oppdaterte informasjonen. De ønsker at administrasjonen skal få mer struktur på utsendinga si. 71 % er enige i at alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon (se tabell 30). På samme måte som på skole A, så kommer det også mye informasjon fra ledelsen på allmøtene – og på referat – men man trenger også informasjon fra de andre teamene. Man må selv sanke inn kunnskap om teamene som er nødvendig til enhver tid, og mange forteller at dette resulterer i mye rot og lite oversikt. En person sier at et hovedproblem når det skorter på informasjon til ham, er at han ikke får sagt det videre til andre på hans team. Mange ønsker seg bedre systemer.

Men, så vet jeg at hvis du som leder ikke har gode systemer, gode systemer for kommunikasjon og informasjon, så tror jeg fort det kan komme misforståelser. Og da kommer det også mistillit, får vi alle beskjeder?

54 % er enige og 19 % uenige i "jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon" (se tabell 31). Medarbeiderne snakker i intervjuene både om at de har så mye rot i den eksisterende kommunikasjonen, at det er like greit å ikke få mer informasjon og at de ønsker mer informasjon. Det kommer frem at mange ønsker mer kunnskap fra de som "aldri sier noe" på møtene.

Fordi jeg tror det er mange som sitter og har lyst til å si noe, men heller tar det på gangen og da får man aldri løftet det frem.

Som på skole A og B, så mener mange at den beste informeringen og kommunikasjonen skjer på teamet.

Jeg tror i en organisasjon at kommunikasjonen er noe av det viktigste og den kunne helt klart vært bedre. Jeg synes at jeg i team kommuniserer bra, jeg kommuniserer bra med min personalansvarlig og teamansvarlig og det er ikke noe problem og gå og snakke med andre. Men kommunikasjonen sett som et system, der tror jeg det kan bli bedre også på min avdeling [...]. Av og til er det litt mye ad hoc.

Kommunikasjonen teammedlemmene imellom roses, fordi det der er "lite og uformelt og lav terskel for å ta kontakt".

Hvis du skal få den mest avslappende og åpne kommunikasjonen, så blir det på de små teamene.

Tabell 29-31

Tabell 29: Informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig

Informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	9 %	36 %	7 %	29 %	20 %	3,18
Skole B	2 %	6 %	13 %	53 %	26 %	3,95
Skole C	0 %	1 %	4 %	33 %	60 %	4,46
Skole D	6 %	10 %	6 %	43 %	35 %	3,91
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	13 %	8 %	40 %	35 %	3,88

Tabell 30: Alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon

Alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	34 %	16 %	32 %	11 %	3,04
Skole B	2 %	2 %	17 %	50 %	27 %	3,92
Skole C	0 %	3 %	5 %	42 %	49 %	4,34
Skole D	15 %	8 %	6 %	42 %	29 %	3,62
Gjennomsnitt blant skolene	6 %	12 %	11 %	42 %	29 %	3,73

Tabell 31: Jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon

Jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	11 %	18 %	34 %	32 %	3,76
Skole B	9 %	15 %	25 %	42 %	8 %	3,22
Skole C	24 %	27 %	15 %	30 %	5 %	2,68
Skole D	4 %	15 %	26 %	28 %	26 %	3,54
Gjennomsnitt blant skolene	10 %	17 %	21 %	34 %	18 %	3,30

Ledelse

Skole A: Som beskrevet i kapittel 4.2 er organisasjonsstrukturen ved skole A spesiell ved at bare rektor (og nå assisterende rektor) har myndighet over lærerne, som er organisert i team. I spørreundersøkelsen har også en person kommentert at "rektor = ledelsen". Av intervjuene og uformelle samtaler får man imidlertid inntrykk av at begrepet "ledelsen" også brukes om administrasjonen. Dette delkapitlet handler derfor om både rektor og administrativt ansatte.

Et flertall i undersøkelsen mener at ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte (se tabell 33). I intervjuene forteller imidlertid de aller fleste at ledelsen oftere bør ta et tak for å løse problemer.

Vi kan gå til ledelsen og si det vi ønsker. Om det blir gjennomført eller gjort noe med, det er en annen ting.

Flere etterlyser sterkere og tydeligere ledelse. Det beskrives at "hva ledelsen og rektor gjør, er lite synlig". Mange nevner at de aldri ser ledelsen.

Det de sier høres så fint og flott ut, men jeg ser de jo nesten ikke. Vi savner litt rundt på teamet at de gir oss litt oppbacking. Rektor kan godt komme mer rundt og høre litt hva som skjer. Det ville nok han også ha glede av.

Ledelsen får heller ikke entydig ros for innsatsen "for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle" (se tabell 34). Noen beskriver i intervju at det er "litt tilfeldig hva man får være med på og ikke". Samtidig mener mange at administrasjonen er en god støtte i arbeidet. Andre opplever imidlertid at "ingen har oversikt over hvem som gjør hva i administrasjonen, heller ikke de selv".

Ledelsen, jeg vet egentlig ikke hvem de er en gang.

Enkelte spør seg om administrasjonen er preget av dårlig samarbeid, mens andre peker på at administrasjonspersonalet kanskje ikke har oversikt over arbeidsoppgavene sine på grunn av nyansettelser og omorganiseringer.

For stor omlegging i en administrasjon som delvis er "under opplæring" og i nyetableringsfasen har vel vært å gape altfor høyt...?

Assisterende rektor blir i mange tilfeller lansert som løsninga som kan gi synlig ledelse, bedre samarbeid internt i administrasjon og med lærerne, og mer praktisk perspektiv.

Skole B: De ansatte ved skole B er alt i alt positive til hvordan ledelsen utfører jobben. Både lærere og andre ansatte forteller at de har god kontakt med ledelsen. Flertallet er også enige i at det er samsvar mellom det ledelsen sier og det de gjør, og at de gjør en

aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening dersom det skal skje større endringer som berører alle (se tabell 34). I intervjuene påpekes det imidlertid at ledelsen bør involvere og informere flere i planleggingen av ordninger som gjelder mange. Noen mener at medvirkningen uteblir fordi endringer skjer fort og kommer ofte.

Det skjer mye nytt nå, så de er jo positive. Med noen store ideologiske, ideelle planmessige endringer. Det er gøy, og de er positive. "Ja, vi blir med på det." Så vi lærerne må jo sette foten ned av og til og "kan vi ta en ting av gangen?"

Ledelsen får ros for å følge opp kritikk på en konstruktiv måte, både i intervjuene og på spørreskjemaet (se tabell 33). Dette settes også i sammenheng med at ledelsen ikke er redde for å diskutere eksisterende ordninger og utvikle nye metoder.

Vi har torsdagstimen, og så har vi en ledelse som synes det er spennende å gjøre ting annerledes.

Samtidig viser intervjuene at noen savner mer engasjement fra ledelsen, både når det gjelder positiv og negativ kritikk, kontroversielle debatter på møter og lignende. Det er også mer spredning på svarene til påstanden "jeg skulle ønske ledelsen opptrådte mer tydelig" (se tabell 35). Enkelte peker på at diskusjonene på skolen er gode, men at de sjelden berører tema som gir temperatur på innleggene og viser ulikheter.

Min drømmeledergruppe ville nok vært litt mindre redd for konflikter, altså i positiv betydning, altså uenigheter og å ha tid til å ta de brytningene.

Skole C: På alle spørsmål knyttet til ledelsen, svarer mer enn 77 % av de ansatte at de er positive til måten ledelsen utfører arbeidet på (se tabell 32-35). De ansatte er med andre ord svært godt fornøyd med jobben som ledelsen gjør. I flere av intervjuene nevnes spesielt utviklingsleder og rektor som ressurspersoner, det sies at de vet hva de snakker om og at de er svært dyktige.

Det er utrolig bra. Ledelsen er helt utrolige her.

Flertallet av de ansatte sier i spørreundersøkelsen at de er enige i at ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle (se tabell 34). I intervjuene sies det at kommunikasjonen "går fra toppen og ned og opp igjen". Spesielt morgenmøtet brukes til dialog mellom ledelse og ansatte.

[Ansatte ved andre skoler] synes det er kjemperart at vi har morgenmøte hver dag i stedet for å sitte å jobbe med andre ting, men vi vil jo gjerne være der, for det er vår mulighet til å være med å påvirke avgjørelser, og hos dem er kanskje skillet mellom

ledelse og andre mer markant og tydelig. Men her på [skole C] har vi en kultur for å ønske å jobbe med det fellesskapet vi har.

82 % av medarbeiderne som svarte på undersøkelsen ved skole C sier seg enige i at ledelsen vanligvis gir gode begrunnelser for valgene de tar (se tabell 32). De forteller at de fleste avgjørelser blir tatt på morgenmøtet, og da hører alle argumentene som beslutningene baseres på. Samtidig kommenteres det om noen saker at "vi fikk si våre meninger, men det ble slik ledelsen ville". Som eksempel snakkes det om at et tiltak etter en medarbeiderundersøkelse gjorde at ledelsen en kort tid besøkte avdelingene regelmessig, men at de sluttet med dette fordi ledelsen ikke opplevde at utbyttet var stort nok. Det nevnes også at målsettinger for skolen kan oppleves som urealistiske.

Når det kommer en målsetting fra ledelsen som er urealistisk, da legger vi den i en skuff da. Dette driter vi i, for det går ikke uansett. Det at vi skal være "best i Norge"... vi er en liten skole, det er mange som jobber hardt for å bli best, vi kan være en av de gode, et eller annet, men dropp det der "best i Norge". Det er mange grupper som ikke klarer den målsettinga.

77 % synes ikke ledelsen burde være mer tydelig enn de er (se tabell 35), men mange forteller at de heller ikke mener at ledelsen bør bli mindre tydelig.

Jeg synes det er litt herlig at vi har en ledelse som sier ja eller nei også jeg, de er ikke redde for det. På morgenmøtet også, den som sitter ved enden av bordet tar avgjørelsen, så kan du være uenig, men niks sånn blir det. Så kan de stå på trappa etterpå og se at det der ble feil, det var ikke riktig, og da kan vi ta saken opp igjen. Det er jo bra. Det skilles veldig på person og sak. Vi har en utrolig dyktig ledelse.

Skole D: På skole D er noen av medarbeiderne svært enige med ledelsen i det aller meste, mens andre er generelt negative til det ledelsen foretar seg. Et av de mindre positive trekkene som kommer frem på skole D, er avstand mellom ledelsen og de ansatte.

Sånn fysisk sett så sitter jo ledelsen adskilt fra de andre, de sitter jo i sin egen blokk og de er ikke ofte på pauserommet, så de må på en måte fysisk oppsøke oss når de skal ha kontakt. Mens vi lærere vi går oppå hverandre og snakker sammen hele tiden. Men noen i ledelsen ser jeg at er bevisste på det. De tar seg en runde, setter seg ned og snakker med oss. Det er så viktig. Mens noen i ledelsen ser jeg stort sett aldri. Vi har pauserommet i brakka, men vi treffes, de som jobber her pleier jo stort sett å komme innom. Der jeg jobbet før, så pleide alltid rektor å komme og spise nistepakken med oss og da var det veldig god kommunikasjon. Han har det sikkert travelt og sånn, men nå blir det sånn "oj, rektor kommer han har vi ikke sett på mange uker".

En nyansatt forteller i intervju at de tror at ledelsen ville vært tjent med å være mer synlig og åpen, for å skape tillit fra den delen av lærerkollegiet som ikke har det nå. Mange mener at ledelsen er for tydelig, selv om ikke alle er enige. I spørreundersøkelsen skulle 31 % ønske at ledelsen opptrådte mer tydelig enige, mens 50 % var uenige (se tabell 35).

Man må føle at rektor er sterk, men han må også være lyttende, det skal ikke være hans prinsipp at han skal gjøre sine ting, det trenger å være et sånt maktforhold. Det vi kanskje føler nå er at det er makt, men ikke styrke. Jeg tror kanskje det at vi føler at ting blir gjort litt over hodet på oss.

Skillet blant de ansatte kommer også til synet i svarene på spørsmålet "ledelsen gir gode begrunnelser for valgene de tar", der 47 % er enige og 44 % uenige (se tabell 32). Der noen sier at ledelsens valg tyder på at de ikke forstår lærernes synspunkter eller tar de på alvor, mener andre at ledelsen tar beslutninger som er bra for hele skolen. 79 % er også enige i at ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle (se tabell 34).

Jeg synes at han prøver å få med organisasjonen og de tillitsvalgte og tar det opp sånn at flere skal få eierforhold til det.

Svært mange forteller at ledelsen er "spenstig på ting og tør å gå for ting", men også her er kollegiet uenige om hvorvidt dette er positivt eller negativt. I intervjuene settes dette også i sammenheng med ledelsens endringsvilje etter kritikk. I spørreundersøkelsen var 47 % enige og 44 % uenige i at ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte (se tabell 33).

Når det gjelder ledelsen så har jeg inntrykk av at de alltid er på utkikk etter nye måter å gjøre ting på, at de er åpne for forskjellige syn. Jeg føler at de hører på hvis jeg sier noe.

Et vanlig tema i intervjuene ved skole D, er at ledelsen er flink til å lytte, men ikke nødvendigvis til å handle basert på de nye opplysningene. Mange er fornøyde med støtten de får når de kommer med forslag til endringer eller andre typer ideer, men opplever at det er sjelden at noe skjer i praksis. Det blir sagt at "det ikke er like bra samsvar mellom det ledelsen sier og gjør. At de kanskje smører rundt seg med masse fint prat, men så blir det kanskje ikke gjort så veldig mye med det".

Jeg tenker at det er rom for å bli hørt, det er ikke det som er utfordringen her, det er mer hva gjør man med det som er meldt, man må gjerne komme med masse innspill, men jeg tror at en del har resignert: "dette har vi gitt innspill på før og det har ikke skjedd noen endring". Så det er litt forskjellig hvor lang fartstid man har, tror jeg. Jeg tenker fortsatt at det er mulig å endre og mulig å påvirke.

Det kommer ikke frem i intervjuene om kollegiet er oppdelt mellom erfarne og mindre erfarne, når det gjelder ulikhet i de andre spørsmålene.

Tabell 32-35

Tabell 32: Ledelsen gir gode begrunnelser for valgene de tar

Ledelsen gir gode begrunnelser for valgene de tar	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	14 %	18 %	32 %	25 %	7 %	2,81
Skole B	0 %	6 %	11 %	57 %	26 %	4,03
Skole C	0 %	8 %	10 %	36 %	46 %	4,20
Skole D	14 %	31 %	7 %	33 %	14 %	2,99
Gjennomsnitt blant skolene	7 %	16 %	15 %	38 %	23 %	3,51

Tabell 33: Ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte

Ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	14 %	16 %	23 %	36 %	5 %	2,84
Skole B	0 %	8 %	8 %	57 %	28 %	4,08
Skole C	0 %	10 %	13 %	37 %	39 %	4,02
Skole D	23 %	21 %	9 %	40 %	7 %	2,87
Gjennomsnitt blant skolene	9 %	14 %	13 %	43 %	20 %	3,45

Tabell 34: Ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle

Ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	14 %	23 %	23 %	29 %	7 %	2,80
Skole B	2 %	10 %	12 %	40 %	37 %	4,03
Skole C	2 %	12 %	8 %	37 %	42 %	4,08
Skole D	2 %	12 %	8 %	37 %	42 %	4,08
Gjennomsnitt blant skolene	5 %	14 %	13 %	36 %	32 %	3,75

Tabell 35: Jeg skulle ønske ledelsen opptrådte mer tydelig

Jeg skulle ønske ledelsen opptrådte mer tydelig	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	2 %	4 %	25 %	25 %	45 %	4,10
Skole B	11 %	34 %	23 %	26 %	6 %	2,82
Skole C	43 %	34 %	12 %	10 %	2 %	1,97
Skole D	34 %	16 %	18 %	13 %	18 %	2,62
Gjennomsnitt blant skolene	23 %	22 %	20 %	19 %	18 %	2,88

4.5 Relasjoner og nettverk

Beskrivelsene av de skoleansattes relasjoner handler om forholdet de ansatte imellom; de ansattes forhold til elevene; og skolens forhold til lokalsamfunnet.

Forholdet de ansatte imellom

Skole A: Medarbeiderne på skole A forteller at det ikke er mye samhold mellom dem. For eksempel bruker de ikke å bytte bord på pauserommet, de samme sitter alltid sammen. Likevel viser et klart flertall (73 %, se tabell 36) i spørreundersøkelsen at det er tillit mellom medarbeiderne på skolen. Hovedandelen er *delvis* enige. Data fra intervjuene kan gi svar på hvorfor man er enig med forbehold.

Jeg går ikke inn på lærerrommet heller, jeg sitter på kontoret, for jeg føler at jeg kaster bort det kvarteret jeg er der. Det blir også feil, for jeg er nesten aldri på lærerrommet lenger. Det sosiale blir dårligere og dårligere, men vi klarer jo det, vi som sitter sammen på teamet, å ha litt sosialt samvær, men det er ikke bra det heller for vi fyker bare frem og tilbake.

Det å være få på teamet trekkes frem som positivt for forholdet mellom de ansatte.

Vi er bare fem stykker på mitt team, så det er greit. Vi kan bruke spisepauser ... Vi har et mye tettere miljø enn andre team.

Som beskrevet i kapittel 4.3 om samarbeidet, er normen ved skole A at "vi lærere jobber på hver vår lille tue". Hele 20 % sier seg enige i at de egentlig bare kjenner de som er på teamet deres (se tabell 37). 73 % av de som deltok i spørreundersøkelsen er uenige, men i intervjuene kommer det frem at mange bare kjenner hverandre overflatisk, for eksempel fordi de ikke har tid å ta initiativ til samarbeid mellom team. En annen tillitsfaktor er at man gjerne begynner å stole på kolleger som gir oppriktig

oppmuntring og motivasjon. Flere steder i rapporten påpeker medarbeiderne at de ikke synes de har tid eller anledning til å sette seg inn i andres arbeid og situasjon, og da er det også vanskelig å gi meningsfulle komplimenter.

Likevel skriver en nyansatt i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen at skole A er "en fin skole" og at personen har fått "masse hjelp, alle legger ting til rette for meg, fra ledelse til kolleger". Som vi kan se av tabellene 38 og 39 er et klart flertall også helt enige i at det er lov å spørre om råd (93 %), og at det er et godt klima for å diskutere problemer og utfordringer (80 %).

Skole B: De ansatte på skole B forteller at de har tillit til hverandre, føler de kan spørre hverandre om råd, diskutere problemer og utfordringer. Svarene i undersøkelsen viser også at forholdet mellom de ansatte ved skolen er svært bra (se tabell 36).

Nå har jeg jobba her i elleve år, og mange av kollegene har blitt venner. Det er godt at man kan prate med dem om ting som er vanskelig også. Det er jo jobbrelatert, men det er jo noen du har bedre kontakt med enn andre. Jeg har flere jeg kan snakke med, og det er så greit, for da vet jeg at det er ikke bare jeg som har problemer med elevene. Det er ikke mitt problem, vi er flere som ... Vi skal jo prøve å få det til å være vårt problem og ikke mitt problem.

De ansatte er uenige i påstanden at man bare kjenner de på sitt team (se tabell 37). Dette støttes av utsagn i intervjuene, der mange påpeker at det ikke er tendenser til klikkdannelse ved skole B:

Vi har et godt sosialt miljø i pausene, synes jeg. Det er to bord i sofagrupper på personalrommet, og folk begynner å sette seg i den første sofagrupper til det er fullt, og når det er fullt så begynner man på neste. Varierer veldig hvem man sitter og prater med i en pause.

Også det faglige/pedagogiske miljøet på skole B blir betegnet som godt. Blant annet fortelles det om at pilotprosjektet har medført at teamet har blitt mer sammensveiset, og at de på grunn av det har økt trivselen, og for eksempel fått mer oversikt over elevene og lavere terskel for å dele undervisningsmateriale. I intervjuene påpekes det også hvor positivt det er at hver avdeling har presentert seg på torsdagsmøter, og at man har gått rundt og sett hos hverandre.

Her på skolen kan du sitte hvor du vil, og det er så lett å bli kjent med folk, miljøet her er perfekt, det er helt nydelig. Jeg vet ikke hva de har gjort for å få det til sånn.

Skole C: I intervjuene forteller mange at de ansatte ved skole C har et sterkt samhold, at man blir møtt med velvilje og hjelpsomhet, og at kommunikasjonen mellom

medarbeiderne gjennomsyres av respekt. Respekt relateres til at kriteriene for konsekvenspedagogikk gir føringer for hvordan man skal være mot hverandre.

Alle menneskene ønsker å hjelpe til så vidt det er mulig. Jeg synes at det har det vært temperatur for så lenge jeg har jobba her på [skole C]. Alle synes det er hyggelig å være sammen, på en måte.

Når jeg samarbeider med andre skoler, ser jeg at de har andre utfordringer enn oss, de sliter med ting som vi ikke gjør, fordi utgangspunktet til alle som jobber her er at vi ønsker at ting skal gå bra på skolen vår, at vi i fellesskap skal nå de måla vi har.

I undersøkelsen svarer et stort flertall at de har tillit til hverandre, og at det er et godt klima for å diskutere utfordringer med kolleger (se tabellene 36 og 39). Alle som har svart på undersøkelsen sier seg enige i at det er lov å spørre om råd (se tabell 38). Et stort flertall kjenner også medarbeidere utenfor sitt team (se tabell 37).

Men det er veldig bra forhold her mellom teorifaga, fellesfaga og yrkesfaga, de som jobber på de forskjellige, og internat. Så vi har det bra.

Det nevnes også at medarbeiderne gjør mye sosialt sammen.

Flere av oss går tur hver morgen. Vi har boksirkler. Nå på fredag skal vi alle på ei hytte, skolen har grillmat, og så tar vi med resten selv. Det er slike tiltak for å skape samholdighet.

Skole D: Utsagn i intervjuene tyder på at flere mener forholdet medarbeiderne imellom er mindre nært nå enn før, og årsaken forklares med at skolen har vært under renovering de siste åra, slik at man ikke har hatt lokaler der alle kollegene kunne samles. Medarbeiderne prater likevel varmt om hverandre, og forteller at de har det "veldig ålreit når vi først gjør ting sammen".

Ja, det er godt miljø her både mellom ansatte og elever. Vi er veldig åpne, du kan si mye her. Sånn generelt når vi møter andre kolleger så er det veldig åpent, og vi har ikke faste plasser i lunsjen.

Du kan si at det er en god tone lærerne imellom, og i team, det er inkluderende, det er humor, det er lave skuldre. Det føler du når du kommer på pauserommet og man blir fort inkludert føler at man er en del av teamet.

I spørreundersøkelsen svarte 70 % at de opplever at medarbeiderne på skolen har tillit til hverandre (se tabell 36). Dette er lavere enn på skole A, B og D, men medarbeiderne forklarer at de ikke kjenner hverandre godt nok på tvers av grupperinger til å ha tillit eller mistillit til hverandre. Nesten halvparten svarer at de egentlig bare kjenner de

som er på sitt team (45 %, se tabell 37). I intervjuene fortelles det at både lærere og ledelse ønsker et mer sammenspleiset personale, men at forsøkene blir for spredte.

Vi gjør en del sånne tiltak, i forhold til seminarer og sosiale tiltak, men det er klart at du har kokkene der, og de der, og en haug med assistenter. De derre fellessamlingene vi har er ikke helt gode og folk føler ikke helt likeverd. Og det er sånn fra assistenter til rektor, føler du at du har noe eierforhold til agendaen ... det er veldig store forskjeller her altså.

Flere beskriver også at de internt på teamene har ulikt ståsted, bakgrunn og mening, men at de ofte klarer å diskutere seg frem til en løsning som alle kan stille seg bak. Dette passer med at et stort flertall mener det er godt klima for å diskutere problemer og utfordringer med kolleger (88 %, se tabell 39). Enkelte påpeker at det er spesielt at de klarer å ha et så godt miljø til tross for at skolen har hyppig personalutskifting.

Plutselig så får vi inn sånne visjonære, toneangivende folk som preger veldig mye, men så kanskje de slutter og begynner i andre jobber, så får vi inn mer innadvendte folk, så det er veldig sånn personavhengig. Nå synes jeg vi har fått inn en to-tre friske toneangivende folk, så det er ikke så mye som skal til.

På tross av ulikhet, avstand og gjennomtrekk, oppfattes altså skole D som et godt sted å jobbe. Hele 94 % svarer i spørreundersøkelsen at det er lov å spørre om råd (se tabell 39). Sitatet under tyder på at det åpne miljøet kan komme av at grupperingene ikke blir for sterke, noe som kan ha sammenheng med stadige endringer i konstallasjonene.

Men noe som har vært bra på skolen, selv om vi kommer fra forskjellige steder, er at det har ikke vært de typiske bolkene som du kan finne på andre typer videregående skole, hvor lektorene satt der og de satt der. Altså, det har vært et trygt sted å jobbe hvor latteren satt løst. Og det er det fortsatt – og det der snobbete lektormiljøet får ikke lov å dominere.

Tabell 36-39

Tabell 36: Jeg opplever at medarbeiderne på min skole har tillit til hverandre

Jeg opplever at medarbeiderne på min skole har tillit til hverandre	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	0 %	14 %	13 %	57 %	16 %	3,75
Skole B	0 %	2 %	11 %	43 %	43 %	4,24
Skole C	0 %	2 %	7 %	28 %	63 %	4,52
Skole D	0 %	18 %	12 %	45 %	25 %	3,77
Gjennomsnitt blant skolene	0 %	9 %	11 %	43 %	37 %	4,07

Tabell 37: Jeg kjenner egentlig bare de som er på mitt team

Jeg kjenner egentlig bare de som er på mitt team	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	41 %	32 %	7 %	18 %	2 %	2,08
Skole B	60 %	17 %	4 %	11 %	6 %	1,80
Skole C	59 %	19 %	9 %	9 %	4 %	1,80
Skole D	14 %	35 %	6 %	39 %	6 %	2,88
Gjennomsnitt blant skolene	44 %	26 %	7 %	19 %	5 %	2,14

Tabell 38: På min skole er det lov å spørre om råd.

På min skole er det lov å spørre om råd	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	2 %	2 %	23 %	70 %	4,56
Skole B	0 %	0 %	0 %	23 %	77 %	4,77
Skole C	0 %	0 %	0 %	11 %	89 %	4,89
Skole D	0 %	0 %	2 %	27 %	71 %	4,69
Gjennomsnitt blant skolene	1 %	1 %	1 %	21 %	77 %	4,73

Tabell 39: På min skole er det et godt klima for å diskutere problemer og utfordringer med kolleger.

På min skole er det et godt klima for å diskutere problemer og utfordringer med kolleger	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	7 %	7 %	21 %	59 %	4,19
Skole B	0 %	0 %	6 %	40 %	54 %	4,48
Skole C	0 %	1 %	1 %	22 %	74 %	4,63
Skole D	2 %	6 %	4 %	45 %	43 %	4,21
Gjennomsnitt blant skolene	2 %	4 %	5 %	32 %	58 %	4,38

De ansattes forhold til elevene

Skole A: De aller fleste medarbeiderne på skole A (87 %, se tabell 40) synes elevenes synspunkter bør få betydning for undervisningsopplegget. Andelen som sier at synspunktene ofte eller svært ofte får betydning er høyest blant de fire skolene i prosjektet (72 % på skole A, hvorav hele 36 % sier at det skjer svært ofte, se tabell 41). En person skriver i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen:

Nye utfordringer, som bedre vurderingspraksis og elevenes bevisstgjøring av innholdet i kompetansemålet, gjør at elevene i gruppe i enda større grad skal virke inn på valg av metoder, gjennomføring og vurderingskriterier fremover.

Intervjuene og spørreundersøkelsen viser at stort sett alle lærerne liker å la elevene delta i planlegging av undervisning, men flere benytter anledningen til å understreke at god kommunikasjon med elevene ikke trenger å bety at man alltid kan følge elevsynspunkter. Årsaken er at elevene kan reagere umodent på å ha denne type makt.

Elevene får være med på å bestemme en del om opplegg, oppgaver, samarbeid, gjennomføring og vurderinger. En del elever er passive til dette, mens noen elever velger vekk det ubehagelige og vanskelige. På bakgrunn av dette har jeg/vi som lærere hovedansvaret og tar styring i den retning vi/jeg tror vil gagne elevene og deres utvikling best.

Enkelte ansatte er i tillegg opptatt av at noe må gjøres med oppfølgingen av elevrådet og tillitselevne. Det blir sagt at tillitselevne har opplevd at ingen saker de fremmet ble tatt til følge, og at "dette er trist, da et av punktene i kvalitetskartet går på at elevene skal være drivkraften i skoleutviklingen!"

Skole B: Medarbeiderne på skole B er også engasjerte i å ha eleven i fokus. De forteller om viktigheten av å ta elevene alvorlig og se hver og en individuelt. Mange føler at de har et nært forhold til de fleste elevene sine, og forteller stolt om en dialog der også elevene gir tilbakemeldinger til lærerne. Å la elevenes synspunkter få betydning for undervisningen var viktig for 91 % av de som svarte på undersøkelsen (se tabell 40). Samtidig mente også medarbeiderne på skole B at elevene ikke kunne få bestemme alt:

Vi har hatt en diskusjon her nå, at vi må hele tiden kommunisere med de unge slik de er i dag, men vi har også en viktig oppgave i å forme de unge. Vi jobber jo hele tiden i spenningsfeltet mellom de måla vi har og fremtida til de unge.

Undersøkelsen viser at bare 43 % mente at elevenes synspunkter ofte eller svært ofte fikk betydning for undervisningsopplegget (se tabell 41). Dette er lavest blant de fire skolene i prosjektet. Mange nevnte at det på intervjuutidspunktet ofte var opp til den enkelte lærer eller teamet om elevmedvirkning skulle prioriteres, og en kommentar i spørreundersøkelsen beskrev at man ofte valgte det bort på grunn av knapp tid. Flere lærere ved skole B ytret i intervju ønsker om mer systematisk elevmedvirkning. Svært mange beskrev i intervjuene at de så frem til å møte elevene på en lik måte, når de skulle begynne å arbeide etter konsekvenspedagogikken.

Elevene må jo behandles likt. Ønsket er jo å finne ei lik plattform for å oppnå lik vurdering.

Et poeng med pilotprosjektet var å se hver enkelt elev. Ved at alle lærerne som var involvert i en klasse jevnlig diskuterte pedagogikk og elevsaker sammen, ble lærerne orientert om det samme og møtte elevene med lik kunnskap. De som var med på prosjektet sa at når lærerne samarbeidet så tett, ble de også bedre kjent med elevene og fanget mye enklere opp eventuelle problemer. I tillegg utviklet prosjektgruppa en felles politikk på hvordan de skulle oppføre seg mot elevene, for eksempel at de skulle se etter elevene i kantina hvis de ikke kom til timen.

Noe vi kanskje har lyktes med, er kontakten med elevene. Vi har mange rutiner og metoder for å få det til. Bevisstheten rundt det har vært økende. [...] Samtalene blir så utrolig ekte. Og eleven merker at "oj, noen legger merke til at jeg er borte".

Skole C: Medarbeiderne ved skole C forteller at de jobber tett på elevene. De tegner skole C som en åpen og synlig organisasjon som sikrer elevene makt, for eksempel ved at de ansatte alltid går gjennom læringsmål og vurderingskriterier med elevene, og forsikrer seg om at elevene hele tiden er klar over hva som forventes av dem og hva de kan forvente tilbake. Flertallet av de ansatte sa seg enig i at elevenes synspunkter bør få betydning for undervisningsopplegget (87 %, se tabell 40) og mente at dette skjedde ofte eller svært ofte (71 %, se tabell 41). Mange fortalte at en nær kontakt med elevene var noe av det som gjorde arbeidet ved skole C så givende.

Jeg gleder meg til å gå på jobb hver dag. [...] Og så er det det å få lov til å jobbe med elevene, som er spennende, og som er krevende og utfordrende hele tida.

På skole C fremhevet nesten alle som ble intervjuet at noe av det viktigste ved å være ansatt ved en skole, var å ha respekt for elevene. Ut over dette skildret de ikke forholdet nevneverdig, noe som kan forklares av utsagnene om at elevkontakten er udiskuterbar når man jobber etter konsekvenspedagogikk, og siden de ved skole C har arbeidet lenge på denne måten, opplevdes den bare som naturlig.

Skole D: Som tidligere beskrevet sier medarbeiderne ved skole D at de bruker – og synes det er viktig å bruke – mye tid og energi på elevene. Lærerne forteller at de har en "tung" elevgruppe som det er viktig å ta ekstra vare på, og at de derfor stadig går ut over rammene for å følge opp elevene. Flere av lærerne her, som på de andre skolene, viser at de setter sin stolthet å oppnå et godt forhold til eleven, for eksempel ved å:

[...] skape trygghet og føle at vi vil de beste for de og veilede de over til delt løp, selv om de sier "klarar jeg aldri, jeg har bare lyst til å slutte".

Også på skole D ønsker medarbeiderne å tidlig fange opp signaler om at elevene ikke har det bra. Noen påpeker at de nasjonale kravene om elevsamtaler gjør at også lærere som ikke tidligere har søkt etter et nært forhold til elevene, nå blir tvunget til det. Det stilles også krav til at elevene skal være med å bestemme undervisningsopplegget. På skole D er 90 % helt eller delvis enige i at elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget, mens bare 52 % forteller at elevene ofte eller svært ofte får være med å påvirke (se tabellene 40 og 41). 43 % svarer imidlertid at elevene av og til er med å bestemme. Også her blir det sagt at ledelsen ønsker at lærerne skal ha toveis kommunikasjon med elevene om undervisningen, men at de ikke har ressurser til å etterspørre elevenes meninger og utvikle nye undervisningsopplegg basert på dette.

De [...] forventer at vi skal [...] ha en dialog med de ulike partene og spørre "hvordan lærer du best"? Og så skal vi ha individuelle samtaler med våre elever og så skal du ha individuell tilpasning.

Tabell 40-41

Tabell 40: Jeg mener det er viktig at elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget

Jeg mener det er viktig at elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	5 %	0 %	5 %	32 %	55 %	4,23
Skole B	2 %	4 %	2 %	49 %	42 %	4,22
Skole C	8 %	0 %	5 %	36 %	51 %	4,22
Skole D	0 %	4 %	6 %	40 %	50 %	4,36
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	2 %	5 %	39 %	50 %	4,26

Tabell 41: Hvor ofte får elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget?

Hvor ofte får elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget?	1 Svært sjelden %-vis andel på skolen	2 Sjelden %-vis andel på skolen	3 Av og til %-vis andel på skolen	4 Ofte %-vis andel på skolen	5 Svært ofte %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	2 %	0 %	21 %	36 %	36 %	3,89
Skole B	0 %	4 %	51 %	37 %	6 %	3,39
Skole C	0 %	0 %	26 %	45 %	26 %	3,88
Skole D	0 %	5 %	43 %	33 %	19 %	3,66
Gjennomsnitt blant skolene	1 %	2 %	35 %	38 %	22 %	3,71

Skolens forhold til lokalsamfunnet

Skole A: I intervjuene beskriver medarbeiderne ved skole A at teamene har faste avtaler og møtepunkter med bedriftene og næringslivet, for eksempel gjennom partnerskapsavtaler. 77 % av de som svarte på spørreundersøkelsen mente også at elevene har læringsutbytte av samarbeid mellom skolen og næringslivet (se tabell 42).

Vi har et utmerket forhold til den bransjen som elevene skal ut i arbeidslivet til. Så det klarer vi å formidle videre. Vi har prosjekt i fordypning, der alle elevene er ute i bedrift. Da er vi ute på vurderings- og veiledningssamtale en gang i uka. Det er en hel haug med bedrifter som synes dette er veldig greit, for rekruttering. Så der har vi et svært kontaktnett, og jeg skriver fadderskapsavtaler stadig vekk nå.

Det sies også at man ved skolen tilbyr kurs for eksterne. I tillegg kommer det frem i intervjuene at man har gode relasjoner til andre deler av lokalsamfunnet, for eksempel gjennom kunder hos frisørelevene. Også kommunen er på banen i forbindelse med utprøving av en ny modell for praksisplasser. Flere av de ansatte ved skole A ønsker også å tilrettelegge bedre for erfaringsoverføring med andre skoler. De sier at man har noe samarbeid, men at skolen ville ha tjent mye på å systematisere kontakten med andre skoler.

9 % svarte "vet ikke" på påstanden om samarbeid mellom skolen og næringslivet (tabell 42). De aller fleste av disse er fellesfaglærere. Andelen "vet ikke" er stor i forhold til de andre spørsmåla i spørreundersøkelsen, noe som kan komme av at de færreste fellesfaglærerne er involvert i samarbeidet med næringslivet.

Skole B: Medarbeiderne ved skole B forteller at skolen er bygdas storstue. Dette bidrar til at de aller fleste innbyggerne i nærområdet er på skolen fra tid til annen, og dermed har et forhold til skole D, selv om de ikke er elever eller har barn som går her.

Vi har en stor aula, og det er det eneste store møtelokalet som finns i bygda. Det er ikke noe kulturhus her, og alle store kulturelle arrangementer går der. Og det har jo ikke noe med skolen som sådan å gjøre, det er jo bygning og bygningskroppen, men likevel så blir vi jo litt identifisert med det. Så det er nok også med og bidrar.

I intervjuene kommer det frem av både rektor og skolen har en sentral rolle i bygda, og at også dette bidrar til et tett forhold mellom skole og lokalmiljø.

Og når det gjelder lokalsamfunnet for øvrig, så har vi jo en del partnerskapsavtaler og samarbeidsavtaler med en del virksomheter, både innenfor næringsliv, men ikke minst innenfor offentlige tjenester – barnehager, skolefritidsordninger, helseinstitusjoner osv. Så det er vi veldig godt fornøyd med.

Likevel opplever noen at ledelsen ikke verdsetter at lærerne ivaretar samarbeidet med bedriftene i området. Flertallet av de ansatte vurderer uansett at samarbeidet mellom skolen og næringslivet er positivt for elevenes læringsutbytte (69 % er delvis eller helt enige, se tabell 42).

Skole C: I intervjuene beskrives det at skole C bevisst ønsker å være en utviklingskraft i fylket, og at de derfor konsekvent ønsker å være synlige i samfunnet rundt dem og "vise hva vi driver med". De har utstrakt kontakt med nære og fjerne aktører, og et godt forhold til befolkningen i nærområdet.

Over halvparten av ungdommene i kommunen går her nå. I tillegg har vi hatt SFO og vi har starta vår egen barnehage.

I intervjuene kom det frem at skole C også samarbeider relativt tett med elevenes foreldre/foresatte, spesielt på de tilrettelagte linjene.

Foresatte blir invitert på aktivitetsekveld på begynnelsen av skoleåret. I tillegg har vi kontakt med dem når det er problemer eller når eleven har klart en milepæl.

Det blir fortalt at skole C har samarbeid med 200-300 bedrifter, og at man er i dialog med hver eneste bedrift og er lyttende til hva som kan gi elevene fast arbeid. Flertallet av de ansatte vurderer et samarbeid mellom skolen og næringslivet som positivt for elevenes læringsutbytte (91 % er helt eller delvis enige, se tabell 42). I tillegg til at samarbeidet innebærer praksis-/lærlingplasser for elevene og hospitering for medarbeiderne, tilbyr skole C kurs og organisasjonsutvikling til bedriftene.

Og så har vi partnerskapsavtaler med bedriftene. Da kan medarbeiderne her hospitere i en bedrift, for å oppdatere oss i forhold til nye maskiner, nytt utstyr. Og en bedrift har spurt oss om vi kan holde et kurs i tegning og tegningsforståelse. Og bedriftene har sett det vi gjør med sosial handlingskompetanse, og en bedrift skal muligens ha et kurs om det med sine ansatte. Om samarbeid, pålitelighet, engasjement, mot. Det er for å få en mer sammensveisa gjeng.

Skole C har også etablert et kurs- og kompetansesenter, for både ansatte ved skoler og bedrifter. For å drive senteret er skolen avhengig av samarbeid med andre skoler og organisasjoner. Flere påpeker at måten man løser utfordringer på ved skole C ofte blir spredd til andre. Ved senteret har de for eksempel realfagsutdanning for yrkesutøvere og skoleutvikling for administrativt personale.

Det er jo stadig vekk at det er skoler her fra Vestlandet og langt vekk, som skal lære hvordan vi gjør det her.

Medarbeiderne ved skolen forteller at de er oppmerksomme på hva for eksempel andre skoler og ”næringslivet trenger, hva de kan bruke oss til og hva vi kan bruke de til”. I intervjuene kommer det også frem at lærerne ved skole C reiser til andre skoler for å drive med utviklingsarbeid. Denne utstrakte kontakten med andre organisasjoner har blitt utviklet de siste årene, og utviklingen illustreres her av rektor:

Og nå skal jeg ned og forelese om [skole C sin] deltakelse i næringslivet, det hadde vært helt utenkelig for tjue år sida.

Skole D: Skole D sin utvikling mot et godt forhold til nærområdet, har nok gått tregere. Noen nye medarbeidere sier at deres inntrykk er at skolen har et negativt omdømme. Flere erfarne forteller imidlertid i intervjuene at trenden er i ferd med å snu:

For det er klart vi har vært plaget med litt frynsete rykte, beliggenhet og de studieretningene vi har her. Men det også har kommet de siste årene, så det kan godt ha noe med den lærende organisasjon å gjøre. Vi er offensive, vi er i vinden, vi har klart å få reiselivslinjen hit, personer gjør mye bra, vi tar vare på folk, vi gjør tiltak og alle disse samlet gjør at vi får positivt omdømme i avisa.

Skole D samarbeider også med andre skoler og bedrifter.

Ja, vi er jo opptatt av å sammenligne oss med de skolene som ligner oss. Vi har hatt tilbakemeldinger fra bedrifter, hva ønsker de av elevene når de kommer ut ifra skolen, og det er klart at det får betydning for hvordan vi driver skolen.

Blant annet har de ved skole D etablert mange partnerskapsavtaler, som flere på intervjutidspunktet håpet ville få noe å si for elevenes læring fremover. Dette var også konteksten da 71 % av de som svarte på undersøkelsen var enige i at skolens samarbeid med næringslivet ga stort læringsutbytte for elevene (se tabell 42).

I tillegg ble det i flere intervjuet beskrevet at man på skole D arbeidet for å få bedre kontakt med elevenes foresatte.

Jeg tror nok foreldrene har en god del å si her, for rektor har signalisert at foreldrene er veldig viktig. Jeg vet også at kontaktlærerne har mye kontakt med foreldrene, så det vil jeg si har ganske mye å si.

Tabell 42

Tabell 42: Samarbeid mellom skolen min og næringslivet gir stort læringsutbytte for elevene

Samarbeid mellom skolen min og næringslivet gir stort læringsutbytte for elevene	1 Helt uenig %-vis andel på skolen	2 Delvis uenig %-vis andel på skolen	3 Nøytral %-vis andel på skolen	4 Delvis enig %-vis andel på skolen	5 Helt enig %-vis andel på skolen	Gjennomsnitt på skolen
Skole A	4 %	2 %	9 %	14 %	63 %	4,06
Skole B	5 %	0 %	24 %	26 %	43 %	3,96
Skole C	2 %	3 %	5 %	21 %	70 %	4,57
Skole D	3 %	11 %	16 %	29 %	42 %	3,99
Gjennomsnitt blant skolene	4 %	4 %	14 %	23 %	55 %	4,15

4.6 Skolenes organisatoriske kvaliteter sett i sammenheng med Senges egenskaper for lærende organisasjoner

Etter å ha vurdert hver skoles organisatoriske kvaliteter i kapittel 4, trenger vi et sammendrag. Dette kan også tydeliggjøre sammenhengene mellom skolenes organisatoriske egenskaper og teorien om lærende organisasjoners egenskaper (Senge 1990). Forbindelsen kommer frem når vi oppsummerer organisasjonsdimensjonene skolevis under hver av Senges disipliner: kvaliteter som lærende organisasjoner må ha (systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og kollektiv læring – beskrevet i kapittel 3.1).

I kapittel 3 og 4 kom det frem varierte kvaliteter og læringsevne hos de forskjellige skolene og på de forskjellige organisatoriske områdene. Det er alltid mulig å bli en bedre lærende organisasjon, ved å både ta vare på de sterke sidene og arbeide med å forbedre svakheter.

Et virkningsfullt tiltak er tilpasset konteksten det skal innføres i, og bør derfor utformes av de som kjenner forholdene og blir berørt av endringen. Medvirkning gir de involverte eierskap til forandringene. Oppsummeringene under inkluderer derfor ikke tiltak, men forslag til tema som kan diskuteres og arbeides med ved den enkelte skole.

Skole A

Skole A	
Systemtenking:	Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?
Dimensjoner	
Struktur	De fleste ansatte ser at de ulike delene av organisasjonen påvirker hverandre, men i intervjuene uttrykker de ansatte også at

	<p>organisasjonsstrukturen ikke fungerer optimalt. De får med andre ord ikke utnyttet potensialet i organisasjonen, selv om ønsket er tilstede. Det de ansatte beskriver som løsningen, er blant annet å fokusere på møtearenaene. På teamnivå gjelder dette både antall timer tilgjengelig og innholdet i møtene. På skolenivå fokuserer de på behovet for å dele relevant informasjon med hverandre, at alle får samme informasjon og nok informasjon, både om hverandre og om skolen. I tillegg ønsker mange ansatte å endre ansvarsforholdene fra ansvar spredt mellom teammedlemmer til avdelingsledere med ansvar. Dette mener de bl.a. kan forenkle informasjonsflyten på langs og tvers i organisasjonen.</p>
Kultur	<p>Det sies i flere av intervjuene at fellesskapsfølelsen blant de ansatte ved skolen har blitt svekket, og at det fortsatt finnes individualistisk atferd på skolen. Årsaken som oppgis er at det har vært så mange endringer på kort tid, at man derfor velger å trekke seg tilbake og konsentrere seg om det som oppfattes som "den egentlige" jobben, nemlig å ha fokus på opplæringen til "sine" elever.</p>
Interaksjon	<p>Intervjuene og spørreskjemasvarene viser at det meste av samarbeidet foregår innenfor hvert enkelt team. Dette styrker ikke bevisstheten om at skolen er en helhetlig organisasjon der delene har betydning for hverandre. Flere tar opp manglende deling av informasjon mellom team, og at man må lete opp vanskelig tilgjengelig informasjon selv.</p>
Relasjoner	<p>Det sies i intervjuene at det er lite samvær på tvers av team, for eksempel på pauserommet. På grunn av tidspress og at samarbeid stort sett foregår innad på team, gir datamaterialet inntrykk av at mange i hovedsak bare forholder seg til de som er på sitt team eller de det er naturlig å samarbeide med. De fleste medarbeiderne mener at elevenes synspunkter bør få betydning for undervisningsopplegget, og at elevene får nytte av at skolen har god kontakt med lokalsamfunnet.</p>
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan systemtenkningen bedres gjennom å få bedre informasjonsrutiner?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man motivere og etablere normer for de ansatte slik at de tenker på fellesskapet – ut over sine elever, sin klasse og sin arbeidsmengde?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man finne nok tid til refleksjon i fellesskap innenfor den eksisterende tilstedeværelsen?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man tilrettelegge for økt samarbeid og tettere relasjoner på tvers av team? • Hvordan kan de ansatte få opplevelsen av at det er verdt å bruke tid på å samarbeide med andre team? • Hvordan kan man innhente synspunkter fra elevene og foreldrene?

Skole A	
Personlig mestring: Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?	
Dimensjoner	
Struktur	Medarbeiderne har sterk interesse av å utvikle seg faglig og pedagogisk. Utfordringen er hvordan man skal ordne seg tid til dette uten at det går ut over kollegene eller skaper mye merarbeid, dersom det ikke blir satt inn vikar. Det sies også at skolen ikke har en kompetansehevingsplan.
Kultur	Flertallet mener de fleste kollegene er engasjerte og interesserte i jobben, men det sies også at flere virker trøtte og slitne. I intervjuene kommer det frem at medarbeidere som ikke gjør en bra nok jobb, ikke får tilbakemelding, verken fra ledelsen eller kolleger.
Interaksjon	Datamaterialet tyder på at de ansatte savner jevnlig og velbegrunnet tilbakemelding fra kollegene, og flere kommenterer at det ikke finnes systemer for kollegavurdering.
Relasjoner	Det kommenteres av en nyansatt at medarbeiderne er hjelpsomme. Flere sier at de savner at ledelsen er mer til stede, slik at de vet hva som skjer og kan backe opp de ansatte.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan fravær på grunn av kompetanseheving håndteres uten at det settes inn vikar? • Hvordan bør en kompetansehevingsplan brukes?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man motivere (alle) ansatte til kontinuerlig å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan kollegaveiledning foregå systematisk, slik at også systemtenkningen ivaretas og forsterkes ved skole A?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Har man oppnådd en økt følelse av å bli sett ved å utvide ledelsen?

Skole A	
Mentale modeller: Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?	
Dimensjoner	
Struktur	Selv om ledelsen ikke har gitt føringer på refleksjoner rundt mentale modeller og virkelighetsoppfatninger på teamnivå, foregår det en del av det allerede. Det er opprettet pedagogisk storsteam som en arena for slike diskusjoner og refleksjoner. I intervjuene kom det frem at de ansatte ikke syntes dette fungerte etter intensjonen, selv om de også ønsker arenaer for diskusjoner på tvers av team og for skolen som helhet.
Kultur	De ansatte opplever at det er en stor grad av åpenhet på skolen, og at det er lov til å utfordre etablerte sannheter.
Interaksjon	Som nevnt, foregår det meste av diskusjoner og refleksjoner på hvert enkelt team. Det ser ut til å være lite av systematisk tilnærming til refleksjoner på tvers av team, noe som trengs dersom skolen skal nyttiggjøre seg de ulike innspillene som de ansatte kan bringe inn i diskusjoner om hvilke mentale modeller man har.
Relasjoner	Elevmedvirkning og kontakt med næringslivet bidrar til innspill utenfra.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man få pedagogisk storsteam til å fungere etter intensjonen?
Kultur	<i>Kan man forbedre skolens kulturelaterte mentale modeller?</i>
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man tilrettelegge for diskusjoner på tvers av team? Hvordan kan man sørge for at pedagogisk storsteam får den tiltenkte funksjonen?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> Er det noen grupper man ikke har nok kontakt med per i dag? Hvordan sørger man for å nyttiggjøre seg innspill fra elever, foreldre, næringslivet og andre skoler?

Skole A	
Bygge felles visjoner: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	De ansatte sier at diskusjonene på skole A omkring visjoner er usystematiske. Det foreslås å ha egne fora der visjoner kan diskuteres.
Kultur	I intervjuene kommer det frem at det ikke er entydig at de ansatte trekker i samme retning. Samtidig sies det at det er vilje til og engasjement rundt endring.
Interaksjon og relasjoner	Ikke alle føler at de får bidra i skolens utviklingsarbeid.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man finne nok tid til diskusjoner og refleksjoner om visjoner i fellesskap innenfor den eksisterende tilstedeværelsen?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Har de ansatte fått nok tid til å forstå omfang av endringene/"pakke ut" og gjøre ideene til sine egne? • Hvordan kan man bli enige om retning, og så bruke engasjementet på det?
Interaksjon og relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man sikre at alle ansatte får delta i diskusjoner og refleksjoner rundt fremtiden for skolen?

Skole A	
Kollektiv læring: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	De fleste ansatte mener ledelsen lytter til og endrer forhold på bakgrunn av tilbakemelding fra de ansatte, og at lærerne lytter til og endrer opplegg på bakgrunn av tilbakemeldinger fra elevene. De ansatte mener de til en viss grad er flinke til kollektiv læring, men at de fremdeles ikke er gode nok. Det de ønsker forbedring av er særlig deling på tvers av team, både undervisningsopplegg og kunnskap fra kurs.
Kultur	Det sies at man deler undervisningsopplegg som man er fornøyd med, samtidig som ansatte som har delt etterlyser å få mer tilbake.
Interaksjon	Siden skole A innførte konsekvenspedagogikk har grunnleggende handlingsmåter blitt diskutert jevnlig, og det hender at både lærerne og ledelsen bruker kunnskapen fra diskusjonene i nye situasjoner. På tross av den felles plattformen sies det at mange av lærerne fortsatt jobber på "hver sin lille tue", og at dette kommer av manglende tid til samarbeid og å sette seg inn i konsekvenspedagogikken. De fleste sier i intervjuene at samarbeidet på teamet fungerer godt, men det etterlyses en sterkere delingskultur både på enkelte team og mellom teamene.
Relasjoner	Diskusjoner og samarbeid foregår stort sett innad på team
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man strukturere arbeidsdagen/arbeidsuka for å få mer deling på tvers av team?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan skape en kultur der også negative hendelser og feil kan brukes til kollektiv læring?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> Kan kollegaveiledning bidra til en større grad av kollektiv læring?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan skal man oppnå en mer systematisk tilnærming til kollektiv læring på tvers av team?

Skole B

Skole B	
Systemtenking: Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?	
Dimensjoner	
Struktur	Som en del av prosessen med å få en felles pedagogisk plattform, har de ansatte blitt mer oppmerksomme på skolen som en helhetlig organisasjon. Det sies også at de som har deltatt i pilotprosjektet på den ene avdeling har opplevd at det å ha flere møter har skapt bedre forståelse for hvordan man kan ha nytte av hverandre. Spørreundersøkelsen viser derimot at det er stor spredning i oppfattelsen av om antall møter er tilstrekkelig eller ikke.
Kultur	Utsagn om deling av undervisningsopplegg kan tolkes dit hen at ikke alle tenker på at de ulike delene kan ha betydning for helheten.
Interaksjon	Ny møtestruktur for pilotprosjektgruppa har gitt mer og tettere samarbeid blant de involverte lærerne, noe som har ført til større forståelse for at ulike deler henger sammen.
Relasjoner	På pauserommet blandes de ansatte, slik at det varierer hvem man prater med i pausene. Presentasjoner av team på torsdagsmøter oppleves som positivt for innsikt i de ulike delene. Lærerne på pilotprosjektlinja samarbeidet tettere og utvekslet mer informasjon om elevene, og opplevde det som positivt med mer felles ansvar.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man få synliggjort pilotprosjektlinja sine erfaringer og implementert en lignende møtestruktur for hele skole B?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> Kan man skape mer forståelse for skole B som en organisasjon der alle delene har betydning for helheten gjennom for eksempel å dele undervisningsopplegg?
Interaksjon	<i>Samme som struktur</i>
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan de gode relasjonene på tvers av team og de uformelle diskusjonene på pauserommet brukes til å få et bedre innblikk i hvordan de ulike delene på skolen henger sammen? Hvordan kan man løfte frem erfaringene fra pilotprosjektet?

Skole B	
Personlig mestring: Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?	
Dimensjoner	
Struktur	De ansatte ønsker å videreutvikle seg, og synes det legges til rette for det. Utfordringen knyttet til dette er den samme som for skole A, altså hvordan man skal ordne seg fri uten at det går ut over kollegene eller skaper mye merarbeid, siden det ikke blir satt inn vikar.
Kultur	Som på skole A, kom det i intervjuene frem at medarbeidere som ikke gjør en bra nok jobb ikke får tilbakemelding, verken fra ledelsen eller kolleger.
Interaksjon og relasjoner	Det viser seg gjennom intervjuene at dersom man har kollegaveiledning, ligger det et individuelt initiativ bak.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan fravær på grunn av kompetanseheving håndteres uten at det settes inn vikar?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan skal man motivere (alle) ansatte til kontinuerlig å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?
Interaksjon og relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man systematisere kollegaveiledning for at det ikke skal oppleves som for tidkrevende?

Skole B	
Mentale modeller: Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?	
Dimensjoner	
Struktur	Den siste tidas debatt om felles pedagogisk plattform, og avgjørelsen om å velge konsekvenspedagogikken, har ført til mye diskusjon om virkelighetsoppfatninger og endringer. Allmøtene har fungert godt som felles refleksjonsarena. Erfaringene fra pilotprosjektet er gode i forhold til mer møtetid, samtidig som mange sier at avdelingsmøtet ikke fungerer godt som refleksjonsarena.
Kultur	I intervjuene kommer det frem at de ansatte som regel unngår å utfordre etablerte sannheter. Noen sier at det kommer an på situasjonen om de snakker om egne undervisningsopplegg eller ferdigheter, for eksempel oppleves det som positivt å snakke om gode opplevelser på teammøter, men ikke alle ville fremhevet seg på den måten på allmøter. Samtidig etterlyser de ansatte uenighet og debatt, fordi de ser på det som positivt for skolens utviklingsmuligheter. Det sies også at de ansatte ikke vil ha det som før, og at ledelsen og de ansatte nå er klar for å tenke nytt.
Interaksjon	Det påpekes av flere at det råder en stor grad av harmoni og enighet ved skolen, og det settes spørsmålstegn ved om det burde være mer temperatur.
Relasjoner	Gode og tette relasjoner gjør det mer krevende å være uenige, dersom man ikke skiller sak og person
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man få synliggjort pilotprosjektets erfaringer og implementert en lignende møtestruktur, med samme type møteinnhold, for hele skole B?
Kultur, interaksjon og relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man legge til rette for at uenigheter legges frem og debatt skapes? Hvordan bevare entusiasmen for utvikling?

Skole B	
Bygge felles visjoner: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtids tanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	Diskusjonene om pedagogisk plattform har også bidratt til at fremtids tanker og visjoner for skole B har blitt diskutert. Samtidig sies det at det ikke settes av nok tid til å få frem ulikheter.
Kultur	Utsagn i intervjuene tyder på at det ikke tidligere har vært vanlig å ta opp fremtids tanker ved skolen, men at det gjøres nå.
Interaksjon	Flertallet av de ansatte er enige i at ledelsen gjør en god jobb med å innhente alle ansattes mening, samtidig som det påpekes at det nå skjer så mye nytt at de ikke rekker å involvere alle i de endringene som berører mange.
Relasjoner	Gode og tette relasjoner gjør det mer krevende å være uenige, spesielt siden det sies at det ikke er tradisjon for å skille sak og person.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man sørge for at diskusjoner og refleksjoner gir rom for de ulike perspektivene og tankene som finnes på skolen?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man styrke initiativ og utvikle bevisstheten om viktigheten av å tenke fremover?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man sikre at alle ansatte får delta i diskusjoner og refleksjoner rundt fremtiden for skolen?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man trene på å snakke om sak og ikke person?

Skole B	
Kollektiv læring: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	Innføringen av konsekvenspedagogikk har medført diskusjoner omkring handlingsmåter, men hadde ikke på intervju- og spørreundersøkelsestidspunktet medført store endringer i praksis for hele skolen. I pilotprosjektet er det derimot gjort endringer i forhold til samarbeids- og møteform, med positive erfaringer. Læring og deling av erfaringer skjer som regel på bakgrunn av nærhet til hverandre (samme arbeidsrom), eller at man tilhører samme fag eller linje.
Kultur	Det er vanlig å dele undervisningsopplegg og diskutere med sine nærmeste kolleger, men ikke å fortelle om egne erfaringer og undervisningsopplegg i et allmøte.
Interaksjon	I diskusjonene om innføring av konsekvenspedagogikk som felles pedagogisk plattform har grunnleggende handlingsmåter blitt diskutert grundig. Både ledelsen og mange av lærerne fortalte at de allerede på intervjutidspunktet hadde begynt å utnytte kunnskapen fra diskusjonene i arbeidet med elevene og organisasjonsutviklingen. Det sies også i intervjuene at man deler undervisningsopplegg og diskuterer internt på team, og at det finnes en mappe på It's learning der alle lærere kan legge ut undervisningsmateriell som andre kan bruke. Flere retter og evaluerer ofte i fellesskap, noe som bidrar til kollektiv læring.
Relasjoner	Gode relasjoner og tillit blant de ansatte muliggjør kollektiv læring
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man sørge for å overføre erfaringer med konsekvenspedagogisk arbeidsmåte? • Hvordan skape arenaer for deling av erfaringer og læring på tvers av grupper og nivå?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man utvikle åpenhet på tvers av team?
Interaksjon	<i>Kan man forbedre skolens interaksjonsrelaterte kollektive læring?</i>
Relasjoner	<i>Kan man forbedre skolens relasjonsrelaterte kollektive læring?</i>

Skole C

Skole C	
Systemtenking: Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?	
Dimensjoner	
Struktur	Morgenmøtet bidrar i aller høyeste grad til systemforståelse. Det sies imidlertid av flere i intervjuene at ordinære linjer ikke er like godt tilpasset strukturen med morgenmøte, fordi de bare har en faglærer per klasse, og derfor ikke alltid er representert.
Kultur	Medarbeiderne sier at skolen er preget av sterke fellesskapsholdninger, og at de ansatte har en følelse av plikt til å bidra der og når det trengs. Det er en sterk identitet knyttet til skolen, særlig for de som har jobbet her lenge.
Interaksjon	Gjennom morgenmøtet blir det synlig hvordan delene i organisasjonen har betydning for hverandre. Dersom man er forhindret fra å være med på morgenmøtet, kan man miste informasjon.
Relasjoner	Alle lærere skal være involvert i alle elever. Holdningen ved skolen er at dersom det oppstår et problem, er det ikke én person sitt, men hele skolens.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan man sørge for at helhetsforståelsen som oppnås ved å være med på morgenmøtet også oppnås for de personene/linjene som ikke kan delta?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> Hva gjør man for å opprettholde den sterke skoleidentiteten i fremtiden?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan sørge for at alle medarbeiderne har nødvendig informasjon om alle delene i organisasjonen?
Relasjoner	<i>Kan man forbedre skolens relasjonsrelaterte systemtenking?</i>

Skole C	
Personlig mestring: Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?	
Dimensjoner	
Struktur	Medarbeiderne er interesserte, og de fleste sier i intervjuene at ledelsen tilrettelegger for kontinuerlig utvikling og har en kompetansehevingsplan. Det sies videre at kurs i konsekvenspedagogikk oppleves som mer tilgjengelige enn faglige kurs. Faglige kurs må argumenteres for i lys av konsekvenspedagogikk. Noen medarbeidere er involvert i kurs- og kompetansesenteret som skolen har etablert.
Kultur	De fleste medarbeiderne er fornøyde med muligheten til kompetanseheving. Samtidig etterlyser flere muligheten for faglig kompetanseutvikling i tillegg til den pedagogiske. Det sies også at flere medarbeidere opplever at terskelen for å snakke på morgenmøtet, og dermed bidra i diskusjoner, er høy. Årsaken som oppgis er at det stilles krav til korrekt språkbruk og referanseramme. Samtidig sies det at på skole C er det naturlig å hjelpe hverandre – også med å forberede fremlegg på morgenmøtet. Det er dessuten laget en ordbok for å hjelpe medarbeidere til å forstå diskusjoner om konsekvenspedagogikk.
Interaksjon og relasjoner	Medarbeiderne forteller at de jevnlig blir vurdert av andre og at det oppleves som nyttig. Det er særlig morgenmøtet som er arenaen for vurdering og innspill fra andre. Det sies også at ledelsen følger opp de ansatte, og at man kan spørre ledelsen om å få veiledning fra dem.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal vektinga mellom fokus på fag og fokus på pedagogikk være? • Burde flere ansatte vært involvert i kurs- og kompetansesenteret, og med det fått videreutviklet sin kompetanse og egenskaper?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Innen hvilke områder kan det være ulike behov på ordinært og tilrettelagt knyttet til kompetanseutvikling? • Hvordan hankses med terskelen for å delta i diskusjoner?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan sikre at alle medarbeidere blir vurdert dersom de ikke legger frem saker på morgenmøtet?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan beholde gode relasjoner og hjelp mellom kolleger ved utskifting av personalet?

Skole C	
Mentale modeller: Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?	
Dimensjoner	
Struktur	Skole C bruker morgenmøtet, avdelingsvise møter og bundet arbeidstid som stort sett vellykkete virkemidler for å få medarbeiderne til å diskutere og reflektere på jevnlig basis. Samtidig sies det i intervjuer at den faste arbeidstiden hindrer en del arbeidstakere i å søke stillinger ved skole C, slik at skolen må rekruttere fra et smalere lag i befolkningen enn dersom de ikke hadde hatt bundet arbeidstid.
Kultur	De som ble intervjuet forteller at skole C er preget av åpenhet, og flertallet synes de har et godt klima for å utfordre etablerte sannheter. Samtidig sies det av flere at det faste grunnsynet, å bruke konsekvenspedagogikk, ikke skal være gjenstand for diskusjon, og det påpekes at dersom man er fundamentalt uenig i konsekvenspedagogikk, så vil man ikke ønske å jobbe på skole C. For noen kan det være en språkbarriere i forhold til å delta i diskusjonene.
Interaksjon	De ansatte har mulighet til å diskutere på tvers av avdelinger og fag på morgenmøtet, og det er satt av tid til diskusjoner og refleksjoner på avdelingene. Ledelsen er rundt på de ulike avdelingene og veileder diskusjoner og refleksjoner. Det sies samtidig at refleksjonen øker mye når den er veiledet fra ledelsen, og at det blir for lite tid til refleksjon.
Relasjoner	Skolen er tett på elevene, holder kurs og har tett kontakt med næringsliv og foreldre, og derfor alle muligheter for å få nye innspill og perspektiver som kan tas med i diskusjoner om virkelighetsoppfatninger
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan skolen beholde en variert medarbeidergruppe?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan sørge for å opprettholde den åpne kommunikasjonen? • Bør begrepet modellmakt diskuteres på skolen? • Bør også rammen, i dette tilfellet konsekvenspedagogikk, diskuteres og reflekteres over?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Kan andre enn ledelsen involveres i refleksjonsveiledning? • Hvordan oppnå like god kvalitet på refleksjonen uten at ledelsen er involvert?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor grad bidrar det å være tett på elevene, kursvirksomheten og kontakt med næringsliv og foreldre til nye innspill og perspektiver som tas med i diskusjoner om virkelighetsoppfatninger?

Skole C	
Bygge felles visjoner: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	De fleste intervjuete ved skolen beskriver jevnlig diskusjon om visjoner og fremtidstanker for skolen. Noen påpeker at ikke alle er enige i disse, og noe av årsaken kan være at skolen har både tilrettelagt og ordinært tilbud, og det kan være vanskelig å ha samme visjon for begge disse.
Kultur	Flere påpeker at det å ha hatt gode resultater til nå ikke må bli en sovepute, og at skolen hele tiden må utvikle seg. Det sies også at de ansattes visjoner må være de samme som skolens visjoner.
Interaksjon	Det er stor begeistring blant medarbeiderne for arbeidet ledelsen gjør med å innhente alle ansattes mening gjennom morgenmøtet, og dermed la de tilstedeværende høre argumentene som en beslutning baseres på.
Relasjoner	Noen nevner at ikke alle er enige i ledelsens visjoner.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man sørge for at diskusjoner og refleksjoner innbefatter de ulike perspektivene og tankene som finnes på skolen? • Bør man ha ulike visjoner og fremtidstanker for ulike tilbud?
Kultur	<i>Kan man forbedre skolens kulturelaterte visjonsbygging?</i>
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan skolen sikre at også ansatte som ikke kan delta på morgenmøtet kan komme med innspill?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Er visjonene og målsettingene for skolen forankret i hele medarbeidergruppa?

Skole C	
Kollektiv læring: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	På morgenmøtet og på avdelingene diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og både gamle, velprøvde metoder og nye forslag videreutvikles. Det nevnes av flere at man kunne hatt flere faglige møter på tvers av avdelinger. Det sies i tillegg at siden ordinære og tilrettelagte linjer har forskjellige rammebetingelser, og at mange saker som tas opp på morgenmøtet handler om elever på tilrettelagt, er en del av diskusjonene på morgenmøtet mindre relevante for ordinært.
Kultur	Skole C sørger for at kunnskapen i organisasjonen deles og overføres til alle ansatte gjennom morgenmøtet, der også grunnleggende handlingsmåter diskuteres. Språket som hører med det å ha en konsekvenspedagogisk plattform nevnes i alle intervjuene, og det oppleves som om konsekvenspedagogiske begreper har et språklig hegemoni på skolen. En av bekymringene som fremkommer er at ikke alle er like fortrolig med å argumentere på "riktig" måte.
Interaksjon	Det foregår kollegaveiledning og kollektiv læring på morgenmøtet. Ledelsen er også tillegg rundt på de ulike avdelingene, og bidrar til erfaringsoverføring mellom avdelinger. I tillegg kan avdelinger eller enkeltmedarbeidere be ledelsen om veiledning og hjelp til refleksjon. Samtidig påpekes det av flere at kollegaveiledningen ikke er satt i system.
Relasjoner	De ansatte sier at sterkt samhold, hjelpsomhet, velvilje og respekt gjennomsyrrer forholdet dem i mellom. Dette skaper et godt fundament for å lære av hverandre.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Kan man i større grad tilrettelegge for overføring av erfaringer mellom de ulike avdelingene?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan sikre at synspunktene til de som ikke er fortrolige med den konsekvenspedagogiske begrepsbruken også blir hørt?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan systematisere kollegaveiledning? • Hvordan sørge for at også de som ikke uttaler seg (hyppig) på morgenmøtet blir fanget opp?
Relasjoner	<i>Kan man forbedre skolens relasjonsrelaterte kollektive læring?</i>

Skole D

Skole D	
Systemtenking: Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?	
Dimensjoner	
Struktur	Til en viss grad, samtidig som flere påpeker behov for mer planlegging fra administrasjonen for å skape oversikt. Informasjon fra andre team nevnes spesielt som noe man ønsker mer og lettere tilgjengelig. På grunn av ombygging har skolen vært spredt over et stort område, og det sies at man har hatt få felles møteplasser de siste par årene. Felleskontorer i brakker gjør imidlertid at flere blir involvert i diskusjoner. De ansatte ser ut til å ha en høyere toleranse for bundet arbeidstid enn andre skoler, noe som trolig henger sammen med en oppfatning av at man trenger mer tid sammen for å styrke helheten.
Kultur	Utsagn tyder på at det finnes grupperinger som ikke er interessert i kollegenes aktiviteter, problemer og løsningsforslag.
Interaksjon	De ansatte forteller at de sjelden rekker å ha kontakt med andre team utenom pedagogisk forum
Relasjoner	De ansatte sier de ikke kjenner hverandre godt nok på tvers av grupperinger, men har likevel stort sett tillit til hverandre. Flere sier at de ikke får utnyttet elevens innspill så godt som de skulle ønske. Skolen har mange partnerskapsavtaler og samarbeider med andre skoler.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Vil et årshjul bidra til å skape mer oversikt? • Hvordan kan allmøter gi de ansatte et bilde av skolen som en organisasjon der delene har betydning for helheten? • Hvordan kan bunden arbeidstid utnyttes på best mulig måte for en lærende organisasjon? • Vil det være gunstig å gjøres arbeidsplasser på tvers av team til en regel? • Hvordan kan man sørge for informasjon på tvers av team?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan avhengigheten av og muligheten for læring fra andre synliggjøres?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan mønsteret for samhandling endres slik at forståelsen av skolen som en helhetlig organisasjon styrkes?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man innhente synspunkter og erfaringer fra elevene og foreldrene? • Hvordan kan man innhente innspill fra næringslivet og andre skoler?

Skole D	
Personlig mestring: Har de ansatte muligheter og interesse for å jobbe kontinuerlig med å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?	
Dimensjoner	
Struktur	De ansatte som har svart på undersøkelsen er stort sett fornøyde med muligheten til kompetanseutvikling. Skolen har individuelle utviklingsplaner for medarbeiderne. Det sies også at skolen har en intern, frivillig hospiteringsordning, med refleksjon og diskusjon i etterkant av hospiteringen.
Kultur	De ansatte virker å være interesserte både i å utvikle seg og å dele med de andre. Utsagn i intervjuene tyder på at mange ansatte føler at de ikke får nok utfordringer på skole D. Som på skole A og B, kom det i intervjuene frem at medarbeidere som ikke gjør en bra nok jobb ikke får tilbakemelding, verken fra ledelsen eller kolleger.
Interaksjon	Hospitering fremheves som en velegnet metode for personlig utvikling og å lære av hverandre, men ikke alle deltar eller vet om ordningen
Relasjoner	Kravet til elevsamtaler gjør at også lærere som tidligere ikke søkte tette bånd med elevene nå må gjøre det. I tillegg bes alle kontaktlærerne om å ha tett kontakt med foreldrene.
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Er det ønskelig at alle deltar i hospiteringsordningen?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man motivere (alle) ansatte til kontinuerlig å utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan hospitering gjøres mer systematisk?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man tilrettelegge for at alle lærerne får tilfredsstillende elevkontakt?

Skole D	
Mentale modeller: Har skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?	
Dimensjoner	
Struktur	Ledelsen har bevisst rekruttert administrativt ansatte med annen bakgrunn enn skole. Samtidig sies det at det ikke har vært nok fellessamlinger de siste to årene, så refleksjon i fellesskap har stort sett vært på teamnivå.
Kultur	Flertallet av de ansatte sier de har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet, og at disse foregår i de små teamene. Majoriteten mener også at kollegene er endringsvillige og engasjerte. Samtidig stilles det spørsmål om det til tross for reformer og nye tiltak er slik at de stort sett gjør det de har gjort før. Det sies at ønsker og behov hos de ansatte nok spriker mer på skole D enn på andre skoler.
Interaksjon	Fellessamlingen kalles pedagogisk forum, og det sies at der bestemmer ledelsen dagsorden, og at det kan være alt fra budsjettinformasjon til pedagogiske foredrag. Det sies videre at planen er å etablere et nytt forum for refleksjon ved skolen. Noen etterlyser innspill fra de som "aldri" sier noe i fellessamlinger, for å få ta del i deres perspektiver.
Relasjoner	Skolen tar i mot lærerstudenter, noe som gir mulighet til å reflektere over egen praksis og ha diskusjoner med noen utenfra. Det sies videre at internt på teamene kan man ha ulikt ståsted, bakgrunn og mening, og likevel klarer man å diskutere seg frem til en løsning alle kan stille seg bak. Lærerne ønsker, men har ikke tid til, å etterspørre elevenes meninger og utvikle nye undervisningsopplegg basert på det. Skolen har mange partnerskapsavtaler og samarbeider med andre skoler
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan innhenter og benytter skole D seg av innspill fra de ansatte med annen bakgrunn enn skole?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan diskusjoner om holdninger og verdier flyttes fra smågrupper og over til fellessamlinger? • Er det slik at endringer ofte skaper forbedringer, uten grunnleggende refleksjon over måten å gjøre ting på? • Hva skal til for at endringer også gjøres ut fra dobbelkretslæring? • Hvordan kan skole D tydeliggjøre de ansattes mentale modeller? • Hvordan kan disse brukes i en diskusjon om virkelighetsoppfatninger og derigjennom skape et felles fundament?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal forum for refleksjon gjennomføres lik at man sikrer diskusjoner som involverer alle?

Relasjoner	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan kan lærernes enkeltvise eller gruppevise refleksjoner og diskusjoner med studenter bringes frem til hele kollegiet?• Kan erfaringer fra diskusjoner i team sammensatt av personer med ulikt ståsted, bakgrunn og mening overføres til diskusjoner for hele skolen?• Kan oppgaven med å innhente elevenes og foreldrenes synspunkter spres på flere, og systematisk videreformidles til de andre?
------------	--

Skole D	
Bygge felles visjoner: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	I intervjuene sies det at det har vært få felles arenaer og fellessamlinger de siste årene.
Kultur	Flere påpeker at ønsker og behov hos de ansatte nok spriker mer her enn på andre skoler.
Interaksjon	Fellessamlingen "pedagogisk forum" ser ikke ut til å bli brukt som arena for å myldre rundt felles visjoner. Det sies at der bestemmer ledelsen dagsorden. Planen er å etablere et nytt forum for refleksjon ved skolen. De fleste ansatte mener at ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alles mening når det planlegges større endringer.
Relasjoner	Tilliten mellom de ansatte kan medføre at de ansattes ulike ståsted, bakgrunn og meninger kan bli en styrke for skolen i diskusjoner om fremtiden. Innspill fra elever, foreldre, næringsliv og andre skoler vil også bidra
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man legge til rette for å få fellessamlinger og arenaer for felles refleksjon?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan sørge for at alle ansatte kan bli enige om en felles visjon for skolen?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan skal man sikre at alle ansatte får delta i diskusjoner og refleksjoner rundt fremtiden for skolen?
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bør fremtidsdiskusjonene være for å ta vare på alle innspill som er mulige basert på de ansattes ulikheter? • Hvordan kan man ta innspill fra elever, foreldre, næringslivet og andre skoler med inn i diskusjonene?

Skole D	
Kollektiv læring: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?	
Dimensjoner	
Struktur	I tillegg til at medarbeiderne har deltatt på få fellessamlinger den siste tiden, nevner noen også tidspunktet for teammøter som utfordrende, fordi møtet er på slutten av dagen når man er sliten.
Kultur	Det sies at selv om det settes i gang reformer eller nye tiltak, så tilpasses disse til det man har gjort før. Utsagn tyder også på at flere ikke er nysgjerrige på eller har interesse for det andre grupper av ansatte kan bidra med. Samtidig sies det at skolen i større grad kan bruke de ansattes erfaringer og kompetanse til kompetanseheving internt.
Interaksjon	De ansatte sier de samarbeider mye med de andre på sine team, og at det som regel er samarbeid om praktiske ting. Samtidig har de sjelden kontakt med andre team ut over pedagogisk forum. Hospitering fremheves som en metode for personlig utvikling og å lære av hverandre, men ikke alle deltar eller vet om ordningen. Noen etterlyser innspill fra de som "aldri" sier noe i fellessamlinger for å få ta del i deres kunnskap. Det sies at ledelsen i større grad bør være synlig for de ansatte, og delta i uformelle samtaler med de ansatte.
Relasjoner	Tillit til hverandre er en god grobunn for å skulle lære av hverandre
Til diskusjon	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bør man legge til rette for å få arenaer for felles refleksjon? • Er det nødvendig å endre tidspunktet for teammøter?
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man få delt erfaringer og kunnskap etter å ha satt i gang nye tiltak og ordninger? • Hvordan kan man synliggjøre at alle har noe å lære av andre og til andre? • I hvilken form og i hvilke fora bør læringen foregå?
Interaksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man tilrettelegge for økt erfaringsoverføring og læring mellom team? • Hvordan kan man stimulere til refleksjon og diskusjon rundt grunnleggende handlingsmåter? • Hvordan kan hospitering gjøres mer systematisk? • Hvordan kan man tilrettelegge slik at alle ansatte bidrar i deling av erfaring og kompetanse? • Har ledelsen god nok oversikt over de ansattes kunnskap, kompetanse og handlingsmåter?
Relasjoner	<i>Kan man forbedre skolens relasjonsrelaterte kollektive læring?</i>

5 Samlete erfaringer fra de fire skolene

I kapittel 3 vurderte vi skolenes status som lærende organisasjoner. I kapittel 4 beskrev vi bakenforliggende årsaker til de ulike statustilstandene – altså skolenes ulike organisatoriske kvaliteter. Nå vil vi vurdere skolene samlet.

De fire skolene er svært forskjellige, slik vi har sett i kapittel 2, 3 og 4. Alle organisasjoner er ulike, ikke minst fordi konteksten aldri er lik. Dermed må alle organisasjoner ha sin egen tilpassete prosess når de skal utvikle læringsevnen. Samtidig har analysen vist at noen organisatoriske kvaliteter ser ut til å være gjennomgående viktig for organisasjonslæringen. Disse funnene kan være interessante å ta i betraktning for andre skoler som ønsker å være lærende organisasjoner.

Etter analysen av de fire skolene kommer noen råd for veien videre.

5.1 Sammenlignende vurdering

Hvilke organisatoriske egenskaper har vært gjennomgående viktig for de fire lærende skolene i prosessen med å bli lærende organisasjoner? Vi har sett på ulikhetene, nå vil vi finne likhetene.

Det passer godt å sortere også de generiske funnene fra undersøkelsen under Senges (1990) fem disipliner for organisatorisk læring, da organisasjoner som vil utvikle læringsevnen bør ta særlig hensyn til kvaliteter relatert til de fem disiplinene.

Systemtenkning: I undersøkelsen fremstår organiseringen, samhandlingsmønstrene, møtearenaene og deling av informasjon som sentralt for graden av systemtenkning. Man ser at reorganisering skaper systemtenkning, fordi det "tvinger" medarbeiderne til å se skolens forskjellige deler på nytt, og viser avhengigheten imellom dem. Særlig medarbeiderne ved de skolene som har hatt store endringer i strukturen viser mye systembevissthet. Møter som gir informasjon om andre team, avdelinger eller skolen som helhet oppfattes som nyttige. Mange føler et behov for å samarbeide mer med andre team, eller andre enn deres nærmeste kolleger. Enkelte medarbeidere ved alle skolene ønsker imidlertid å slippe å forholde seg til skolen som en helhetlig organisasjon, men undersøkelsen tyder på at disse ikke bør få være "i fred". For eksempel virker det som en stor fordel i lærernes hverdag at alle medarbeiderne føler et ansvar for hver og en av elevene. Kollektiv orientering hos dagens

”privatpraktiserende” ansatte kan oppnås ved å legge opp til mer samhandling, særlig mellom avdelinger og fag. Jo mer medarbeiderne deler av informasjon, kunnskap, erfaringer, diskusjoner og refleksjon, jo større innsikt får de i organisasjonen som helhet, og opptrer i større grad til det beste for helheten.

Personlig mestring: Individuelle utviklingsplaner og en helhetlig kompetansehevingsplan for skolen oppfattes som positivt blant alle som har uttalt seg om det i intervjuene. Det virker som om alle de fire skolene i undersøkelsesperioden satte pedagogiske kurs høyere enn faglige kurs, noe svært mange av medarbeiderne var skeptiske til, også de som hadde nedskrevet kompetanseplan. Å få støtte og hjelp fra ledelsen anses som svært viktig. At ledelsen tilrettelegger for kompetanseheving blir raskt oppfattet som at de bryr seg om medarbeiderne, og at ledelsen er ærlig i ønsket om personlig mestring blant de ansatte. Strukturelle forhold (for eksempel bruk av vikar) og tidspress virker som de største hindringene for de ansatte når det gjelder utvikling av sin personlige mestring.

Det å holde foredrag/kurs for hverandre eller eksterne fremstår som nyttig for egen utvikling og bevisstgjøring. Da får man direkte respons og nye impulser. I tillegg er kollegaveiledning og hospitering virkningsfulle metoder for personlig utvikling og mestring. Selv om ikke alle skolene har rutinene for dette, ønsker de fleste spurte mer tilbakemelding på eget arbeid, gjerne regelmessig.

Mentale modeller: Både å få synliggjort de ansattes forskjellige mentale modeller og å innhente og nyttiggjøre seg innspill utenfra, ser ut til å være utfordringer for alle fire skolene. Undersøkelsen viser at organisasjonen bevisst må skape rutiner for å utforske de mentale modellene, ettersom man i en travel hverdag sjelden ”gir seg selv lov” til å bruke tid på diskusjoner som fører til nye verdensbilder og hindrer at medarbeidere og organisasjonen kommer inn i et fast spor der virkelighetsoppfatningene ikke blir reflektert over.

Muligheten til å utfordre etablerte sannheter fremheves som viktig, og et ledd i dette er å ha en åpen kommunikasjon. En del av de ansatte på alle skolene forteller at de har åpen kommunikasjon seg imellom, men at de frie diskusjonene ikke kommer opp i plenum, og at det ved få allmøter uansett ikke er satt av tid til ordentlige meningsvekslinger der man får anledning til å bli debattere seg gjennom forskjellige verdensbilder.

Ikke alle skolene har mange ansatte med annen bakgrunn enn pedagogikk, men alle ser verdien i å åpne organisasjonen for medarbeidere med ulike perspektiver og erfaring.

Undersøkelsen viser også at de ansatte bør ta i betraktning at skolen er en del av lokalsamfunnet, og være åpne for innspill og tilpasninger til verden utenfor. Å få innspill fra elever, foreldre, studenter, andre skoler, næringslivet og lokalsamfunnet oppleves som viktig for å sjekke kollegiets virkelighetsoppfatninger med resten av

samfunnets. Yrkesfaglinjene virker flinkere til å omstille seg basert på eksterne innspill enn de studiespesialiserende. Skolene kan med fordel systematisere innhenting og spredning av innspill fra eksterne grupper.

Bygge felles visjoner: De færreste av de ansatte ved disse fire skolene, snakker mye om visjoner eller er bevisst deres skoles visjoner (utenom ved skole D). Likevel kommer det frem i diskursen at man har en felles oppfatning av hvor skolen ønsker å gå. Fremtidstanker ser imidlertid ut til å sjelden bli tatt opp eksplisitt; de blir ofte diskutert åpent først når man tar for seg et annet fremtidsrelevant tema – for eksempel i skole B sine nylige diskusjoner om man ønsker en felles pedagogisk plattform.

Undersøkelsen viser at dersom en visjon skal ha gjennomslagskraft og påvirkning på det daglige arbeidet, må den være forankret i medarbeidergruppa. Alle ansatte må få delta i utformingen av visjonen, slik at det skapes eierskap og vilje til å dra i samme retning. I arbeidet med å utforske hva skolens visjon skal være, er det viktig å få frem ulike synspunkt. Det er i en slik situasjon nødvendig at det er tillit mellom de ansatte og mellom de ansatte og ledelsen. I oppstarten av en visjonsutforskningsprosess bør man dessuten avklare forskjellen på målsettinger og visjon. Ansatte kan være uenige i målsettingene for hva man skal oppnå selv om de er enige i visjonen.

Kollektiv læring: Alle skolene har en viss form for erfaringsoverføring, diskusjoner og refleksjoner, men det begrenser seg ofte til kun mellom spesielt nære medarbeidere, team/faggruppe eller avdelingsvis. Det sies også at det ofte er konkrete og praktiske erfaringer som deles, og at det ikke i stor grad er diskusjoner om grunnleggende handlingsmåter. Tidspress blir som regel oppgitt som årsak til at man ikke går i dybden, men holder seg på et uproblematisk praktisk nivå. Samtidig påpekes det at tidspunktet møter holdes på er avgjørende for hvor mye overskudd man har til å bidra, mens en felles pedagogisk plattform nevnes som en nyttig ramme for å gi rom til diskusjoner. Som nevnt i kapittel 3.1, bør kollektiv læring involvere både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris og Schön 1996). Undersøkelsen viser at de grupperingene som har en etablert arena for diskusjoner og refleksjoner om grunnleggende handlingsmåter og tema, har en høyere læringsevne.

Undersøkelsen viser også at erfaringsdeling bør settes i system dersom målet er at alle ansatte skal delta og at erfaringer spres på tvers av team. "Erfaringsbank" og hospitering nevnes som to metoder i den forbindelse. Det fremheves også som viktig at ledelsen har oversikt over de ansattes kompetanse og hva de kan bidra med til skolen som helhet. Det er også viktig at de ansatte føler seg trygge nok til å dele mer enn suksesshistoriene, det vil si å la andre lære av feil man selv har gjort.

Avsluttende kommentar: Å synliggjøre og utfordre sine mentale modeller er antageligvis den mest krevende disiplinen, både for enkeltpersonene og

organisasjonene i undersøkelsen. Dette er samtidig noe av det viktigste dersom man ønsker å være og å forbli en lærende organisasjon. Tillit, åpen kommunikasjon, det å forstå hverandre og bruke tid på å forstå hverandre og samhandlingen, er avgjørende for å oppnå et dypdykk ned i de mentale modellene ved skolen.

5.2 Tiltak for å øke organisasjonens læringsevne

Den delen av skole C som driver med tilrettelagt opplæring har lenge lyktes med å være en lærende organisasjon. Skole C er imidlertid også – som de andre skolene i prosjektet – i en utprøvningsfase for å bli en lærende organisasjon på linjer som har ordinær opplæring. Det er altså ennå for tidlig å vurdere om ordninger fra tilrettelagte linjer kan få suksess når de overføres til ordinær skole. Skolene må fortsette med egen systemtenking og å utvikle strukturer og rutiner som de mener vil gjøre deres organisasjon til lærende etter at prosjektida er over. Systematikk i arbeidet vil gi muligheten til å oppnå mer.

En ryddig og åpen fremgangsmåte er ofte en grunnstein i organisasjonsutvikling. Under kommer noen forslag inspirert fra annen organisasjonsforskning, som kan være nyttige på veien mot å bli enda bedre lærende organisasjoner. Tipsene kan brukes i de fleste endringsprosesser:

- Lærende organisasjoner må tilstrebe de fem egenskapene på lærende organisasjoner (se bl.a. kapittel 3.1). Vær spesielt oppmerksomme på de to hovedtrekkene: Å kontinuerlig utvikle seg til det bedre og tilrettelegge for læring for alle ansatte
- Ledelsen kan vurdere hvordan de ser for seg en realistisk og skikkelig behandling av de neste trinnene i utviklingsarbeidet
- Prosessen bør så gjennomgåes med resten av medarbeiderstaben og alternativer diskuteres
- Deretter gjennomføres diskusjoner rundt forslagene fra oppsummeringstabellene i kapittel 4.6, gjerne både i plenum og på team
- Dette innebærer grundig gjennomgang av tiltak som vurderes innført
- Etter debatt må det besluttes hvilke tiltak som skal gjennomføres
- Informasjon til og dialog med ansatte bør skje i alle steg av gjennomføringsprosessen
- Tiltakene bør evalueres årlig etter innføring, inkludert diskusjoner om nye tiltak

Tid er et tilbakevendende tema for alle skolene. Det er mye som skal gjøres, og man føler ikke at man rekker over alt. Da er det lett at det som knyttes til en lærende organisasjon oppfattes som noe ekstra, og ikke som en hjelp. Hvordan kan aktiviteter som er nevnt i denne rapporten omskapes eller omdefineres slik at de blir verktøy og

hjelpemidler for de ansatte, og ikke tidstyver? Man må ta en diskusjon på skolen om det er verdt å legge inn en ekstra innsats en periode for å bli bedre på sikt. Omstilling er strevsomt, men når omstillingen er gjort, kan organisasjonsutviklingen fortsette smertefritt.

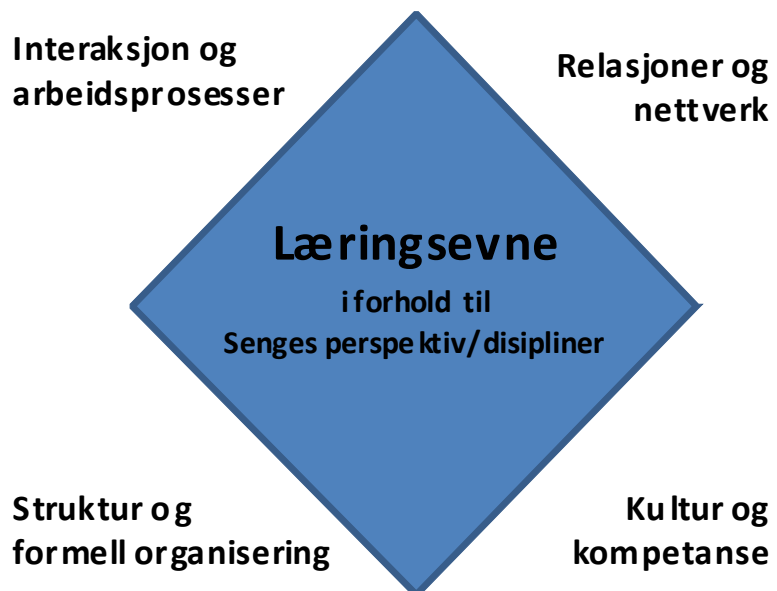
6 Har skolene lært å redusere bortvalget?

Prosjektet "Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" er fortsatt i gang. Denne rapporten dokumenterer undersøkelsen av skolenes utvikling mot prosessmålet om å bli lærende organisasjoner. Kapittel 3 viser i hvilken grad de fire skolene er lærende organisasjoner og i kapittel 4 beskrives årsakene til likheter og forskjeller ved å ta for seg de enkelte skolenes organisatoriske betingelser for organisasjonslæring. I kapittel 5 diskuterte vi organisatoriske betingelser for skolars læring på generelt nivå, basert på erfaringene fra de fire skolene som har deltatt i prosjektet.

Rapporten svarer altså på prosjektets problemstillinger om økt organisatorisk læringsevne (se kapittel 1), men har den gitt kunnskap som kan gjøre skolene bedre rustet til å redusere bortvalget?

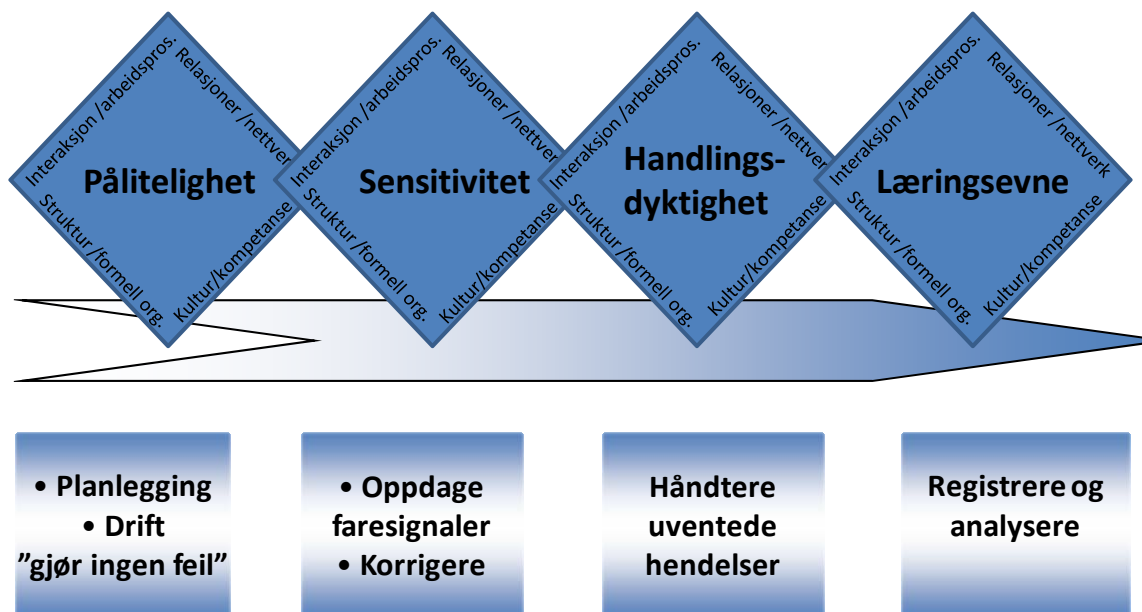
Å utvikle skolene til lærende organisasjoner har vært et prosessmål i prosjektet, fordi bedret organisatorisk læringsevne henger sammen med utviklingen av organisatoriske egenskaper som er nødvendige for å redusere bortvalget. Redusert bortvalg er altså bare indirekte behandlet i vår undersøkelse.

Vi har analysert skolenes organisatoriske kvaliteter for læring ved å bruke Schiefloes (2003) analysemodell om organisatoriske grunndimensjoner. Denne modellen kan brukes til å sortere datamateriale om og analysere alle organisatoriske kvaliteter.



Figur 3: Denne undersøkelsen har tatt for seg organisatoriske egenskaper som er viktig for organisasjonens læringsevne.

I kapittel 1 refererte vi også til Schiefloes modell som viser at de forskjellige organisatoriske kvalitetene krever forskjellig kompetanse (se figur 1, også kjent som "pilmodellen", modifisert i figur 4). En pålitelig organisasjon er flink til planlegging og drift. En sensitiv organisasjon oppdager faresignaler og korrigerer driften for å unngå uønskete hendelser. En handlingsdyktig organisasjon kan håndtere uventete hendelser. En organisasjon med god læringsevne er dyktige til å registrere og analysere, i tillegg til Senges fem disipliner. Læringsevne er også en nøkkelkvalitet, ettersom organisasjonen vanskelig kan forbedre de andre kvalitetene uten å ha læringsevne. Det er ofte behov for de ulike kvalitetene til ulike tidspunkt, for eksempel i ulike faser av et prosjekt. En lærende organisasjon lærer kontinuerlig, men det vil likevel være tidspunkt i et prosjekt eller en årssyklus hvor analyse, refleksjon og dobbeltkretslæring står i høysetet. Det samme gjelder med eksempelvis planlegging, drift og korrigering. En organisasjon som er pålitelig, sensitiv, handlingsdyktig og lærende på riktig tidspunkt vil ha gode muligheter til å sine mål – eksempelvis å redusere bortvalget.



Figur 4: Ulike organisatoriske kvaliteter (øverst) fordrer ulik organisatorisk kompetanse (nederst), og arbeidet med redusert bortvalg trenger alle disse.

Vi har altså vurdert skolenes læringsevne, funnet ut hva de er dyktige til og hvor man kan gjøre forbedringer. Det gjenstår å ta for seg organisasjonenes pålitelighet, sensitivitet og handlingsdyktighet, slik at skolene kan få innblikk i om de har de riktige egenskapene for hver fase. Dette bør en i dette prosjektet gjøre i forhold til det som er effekt målet, det vil si redusert bortvalg: Har skolen organisatoriske egenskaper for å håndtere bortvalget? Ser man tidsnok at noen holder på å falle fra, snakker man

sammen om dette og diskuterer metoder for å hindre bortvalg? Har skolen opplegg og rutiner for når frafallet har skjedd? Dette kan skolene gjøre selv, eller ved bruk av ekstern bistand. For å ha forutsigbar drift som kan håndtere bortvalg, trenger man å utvikle rutiner, regler, samhandling og tankesett spesielt for dette.

De fire skolene i prosjektet har gjort en stor innsats for å bli lærende organisasjoner. Som denne rapporten viser, har hver av de undersøkte skolene mange lærende egenskaper. Skolene er på ulike trinn i stigen mot å bli lærende organisasjoner, og hver av skolene har fortsatt et stykke å gå – slik man alltid vil ha det når man ønsker å være lærende. Dette gjelder også om man vil være pålitelige, sensitive og handlingsdyktige.

Kildeliste

- Argyris, C. og D. A. Schön (1996): *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Berg Eriksen, Karoline (2008): *Becoming a learning organisation. A case study about an organisation's journey to become a learning organisation*. Masteroppgave i pedagogikk, NTNU.
- Pedler, M., J. Burgoyne og T. Boydell (1991): *The learning company. A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill
- Schiefloe, P. M. (2003): *Menneske og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, Peter M. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday
- Senge, Peter M. (Ed.) (2000): *Schools that learn. A Fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday
- Shrivastava, P. (1983): "A typology of organizational learning systems" i *The Journal of management studies*. Volum 20, 1983, side 7.
- Skolenettet.no (2008): "Forord til artikkelstafetten" på emnesidene til *Kompetanseutvikling – fra ord til handling*.
[http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=32576](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=32576&epslanguage=NO)
&epslanguage=NO Sist sett 11. juni 2009.
- Smith, M. K. (2001): "Peter Senge and the learning organization" på *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/thinkers/senge.htm Sist oppdatert 11. mai 2009. Sist sett 11. juni 2009.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Presentere meg selv og informere om prosjektet

Jeg er her på grunn av skolens deltagelse i prosjektet «Redusert bortvalg i lærende organisasjoner» for å se nærmere på deres opplevelse av arbeidet med å bli en lærende organisasjon

Informasjon om tekniske detaljer

Intervjuet vil vare fra en til en og en halv time.

Frivillig deltagelse

Bruk av båndopptaker

Konfidensialitet, anonymisering av data, oppbevaring og sletting av informasjon.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledende spørsmål

Hvilken stilling har du?

Hvor lenge har du vært ansatt her?

Hva legger du i begrepet "lærende organisasjon"?

Lærende organisasjon

Hvordan er holdningen til kompetanseutvikling på skolen?

Hva er skolens praksis i forhold til kurs/kompetanseheving?

Hvordan er holdningene til å tenke utenfor tradisjonelle rammer på din skole?

Anser du deg for å være en person som har evne til å se ting på nye måter?

Hvor åpen synes du ledelsen er når det gjelder å se ting på nye måter?

Hvor åpen synes du de andre lærerne er når det gjelder å se ting på nye måter?

På hvilken måte tar teamene/skolen vare på gode ideer? I praksis?

Settes det av tilstrekkelig tid til refleksjon over praksis i felleskap?

Hvem var/er initiativtaker?

Synes du at ledelsen gir nok tid og rom til refleksjon i team og til skolen som helhet?

Opplever du at du har nytte av dette?

Finnes det faste rutiner og ordninger for erfaringsoverføring og læring av hverandre?

Har du noen eksempler på at organisasjonen har vist at den har lært av tidligere erfaringer?

Synes du at ledelsen gir nok tid og rom til erfaringsoverføring mellom team (rutiner, møter)?

Fungerer rutinene? (I hvilken grad opplever du at det er samsvar mellom det ledelsen sier og det de gjør?)

Hvordan opplever du kommunikasjonen her?

Hvordan vil du si kommunikasjonen er på møtene dere ansatte imellom?
Dialog/diskusjon?

I hvilken grad opplever du at du blir hørt under samtaler med kolleger?

I hvilken grad vil du si at det er rom for å være uenige her (med andre ansatte/ledelsen)?

I hvor stor grad baserer skolen seg på tilbakemeldinger fra andre aktører (elever, foresatte, lokalsamfunnet, bedrifter) når endringer gjøres?

Følger dere med på eller bruker erfaringer fra andre instanser i samfunnet?

Vurdering av prosjektet

Hvordan opplever du informasjon/opplæring som dere fikk i forkant av prosjektet?

Har du vært inkludert i planlegging og gjennomføring av prosjektet?

Hvem bestemte at dere skulle være med?

På hvilken måte ble du inkludert/ikke inkludert?

Har du vært med på beslutninger som gjelder prosjektet?

Opplever du at ditt bidrag ble/blir tatt hensyn til i det videre arbeidet?

Ble det utarbeidet mål/visjoner som din skole skulle arbeide mot?

Hvilke strategier og retningslinjer ble valgt for å nå disse målene?

Hvem har vært med på gjennomføringen av tiltak?

Er målene oppnådd?

Synes du skolen har hatt behov for dette prosjektet i forhold til å sørge for at elevene oppnår høyest mulig kompetanse (jf prosjektittel)?

På hvilken måte?

Hva har dere oppnådd av resultater i forhold til elevene? (effekt mål)

På hvilken måte har dere jobbet for å oppnå dette? (produkt mål)

Synes du skolen har hatt fremgang i det å bli en lærende organisasjon? (prosess mål)

Hvordan synes du arbeidet har vært lagt opp? Fornøyd/misfornøyd? Hva er bra/dårlig?

Hvilke forventninger hadde du til prosjektet?

Hva har gjort at forventningene dine har blitt/ikke blitt innfridd?

For de som har deltatt i prosjektgruppa:

På hvilken måte har prosjektet tilrettelagt for erfaringsoverføring mellom skolene?

Hvordan synes du prosjektprosessen har vært i forhold til arbeidsform og møtearenaer?

For lite eller for mye kontakt?

For få eller for mange møter?

Er det noe du mener burde vært gjort annerledes?

For alle:

Har det vært fokus på individuelle evner og inspirasjon i prosessen med prosjektet?

Opplever du at kommunikasjonen har forandret seg etter at dere ble med på prosjektet?

Har dere gjort noen endringer i samarbeidsrutinene i forbindelse med prosjektet?

Har endringene som har blitt gjennomført, utgjort en forskjell for de ansatte her?

Hva består forskjellen i, og hvorfor har den kommet?

Opplever du at skolen din har blitt en utviklingskraft i eget fylke? På hvilken måte?

Avslutning

Har du noe du har lyst til å legge til før vi avslutter?

Er det noe du lurer på?

Vedlegg 2 Spørreundersøkelsen

Spørsmål og tekst fra undersøkelsen som ble distribuert til lærernes epostadresser via spørreundersøkelsestilretteleggeren Questback:

Lærende organisasjon

Din skole deltar i prosjektet Redusert bortvalg i en lærende organisasjon, som er Akershus fylkeskommunes bidrag i Kunnskapsløftet - fra ord til handling. Studio Apertura/NTNU Samfunnsforskning er bedt om å vurdere skolenes arbeid med å bli en "lærende organisasjon".

Vi har tidligere besøkt skolen og gjennomført intervjuer med noen ansatte. Nå ønsker vi at alle medarbeiderne skal få mulighet til å uttale seg.

Det tar bare ti minutter å besvare undersøkelsen.

Basert på intervjuene har vi satt sammen et knippe utsagn som vi ønsker at du skal ta stilling til. Din besvarelse vil være anonym, både for oss og for arbeidsgiver. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltindivider gjennom måten analysen blir presentert på.

Undersøkelsen består for det meste av utsagn om egen skole og situasjon, som du blir bedt om å ta stilling til. Dersom du er helt enig i utsagnet, klikker du ved siden av "helt enig". Er du delvis enig i utsagnet, klikker du ved siden av "delvis enig" osv. Av og til ønsker vi at du svarer hvor ofte du gjør det vi spør om.

Etter hver temabolk har du muligheten til å skrive inn kommentarer.

Tusen takk for at du deltar!

Organisering

Skolen har gode administrative rutiner

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Nyansatte får god hjelp til å komme i gang på vår skole

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Allmøter (møter der hele medarbeiderstaben deltar) er nyttige

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Vi har for mange møter

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Vår skole er godt organisert

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Det er lett å finne frem til hvem i administrasjonen som har hvilke oppgaver

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Arbeidsdagen bør legges opp slik at alle har åtte timers bundet arbeidstid på skolen

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Faglig samarbeid

I mitt team deler vi ofte erfaringer fra arbeidet

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg samarbeider lite med kolleger i andre team/avdelinger

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Personlig prioriterer jeg høyt å få til samarbeid og erfaringsdeling med kolleger

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Arbeidsdagen er ofte så hektisk at det ikke er nok tid til å samarbeide med kolleger

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig

Kommentarer

Kompetanseutvikling

På min skole er det godt lagt til rette for at man skal kunne utvikle kompetansen sin

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Å delta på eksterne kurs er den viktigste formen for kompetanseheving
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Min skole har en systematisk plan for utvikling av den enkelte medarbeiders kompetanse
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg ser behov for annen kompetanseheving enn det vi har tilbud om
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Praksis

I mitt team har vi jevnlig vurdering og evaluering av arbeidet
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide faglig på
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole har vi ikke behov for store endringer i måten å arbeide administrativt på
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig

Arbeidsdagen gjør at det er vanskelig å finne tid til systematisk planlegging
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Arbeidsdagen preges av mye "brannslukking"
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole bør vi koordinere og samordne oss bedre
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Fag og pedagogikk

Solid fagkunnskap prioriteres for lavt på min skole
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg har stor nytte av at kolleger vurderer mitt arbeid med elevene
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Hvor ofte vurderer kolleger ditt arbeid med elevene?

Svært sjelden Sjelden Av og til Ofte Svært ofte Vet ikke

Jeg mener det er viktig at elevenes synspunkter får betydning for undervisningsopplegget

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Hvor ofte får elevenes synspunkter betydning for undervisningsopplegget?

Svært sjelden Sjelden Av og til Ofte Svært ofte Vet ikke

Kommentarer

Holdninger og normer

Det er viktig at medarbeiderne har felles holdninger og lik praksis i arbeidet med elevene

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Mine kolleger og jeg har åpne diskusjoner om holdninger og verdier knyttet til arbeidet

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole er det et godt klima for å utfordre etablerte sannheter

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

De fleste lærerne på min skole er engasjerte og interesserte i jobben sin

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole sier vi ifra til kolleger dersom de gjør en dårlig jobb

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole bør man ikke fremheve egne undervisningsopplegg

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

De ansatte på skolen viser vilje til endring

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Relasjoner

Jeg opplever at medarbeiderne på min skole drar i samme retning

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg opplever at medarbeiderne på min skole har tillit til hverandre
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole er det lov å spørre om råd
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole er det et godt klima for å diskutere problemer og utfordringer med kolleger
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg kjenner egentlig bare de som er på mitt team
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg synes det er vanskelig å bidra med innspill på møter
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Samarbeid mellom skolen min og næringslivet gir stort læringsutbytte for elevene
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Informasjon og kommunikasjonskanaler

Informasjon om hva som skjer på skolen er lett tilgjengelig
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Alle ansatte får det som er av nødvendig informasjon
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg skulle gjerne sett at vi delte mer informasjon
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Rektor

Jeg trives med rektors måte å lede skolen på
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Rektor ser hver enkelt medarbeider og det arbeidet vi gjør
Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg kvier meg for å legge frem saker for rektor

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole er det et godt tillitsforhold mellom rektor og de ansatte

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Øvrig ledelse/administrasjon

Administrasjonen er en god støtte i mitt arbeid

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Ledelsen gir gode begrunnelser for valgene de tar

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Ledelsen følger opp kritikk av eksisterende ordninger på en konstruktiv måte

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg skulle ønske ledelsen opptrådte mer tydelig

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

På min skole er det samsvar mellom det ledelsen sier og det de gjør

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Ledelsen gjør en aktiv innsats for å innhente alle ansattes mening når det planlegges større endringer som berører alle

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Kommentarer

Lærende organisasjon

En god definisjon av en lærende organisasjon er som følger: En lærende organisasjon er en organisasjon som tilrettelegger for læring for alle sine medlemmer og som kontinuerlig utvikler seg selv.

Skolen min tilrettelegger for læring for alle sine ansatte

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Skolen min utvikler seg kontinuerlig til det bedre

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Jeg synes det er viktig at vi bruker tid på å bli en bedre lærende organisasjon

Helt uenig Delvis uenig Nøytral Delvis enig Helt enig Vet ikke

Bakgrunnsvariabler

Alder

Under 30 31-40 41-50 Over 50

Stilling (hovedområde)

Lærer Skoleledelse Annet

Jeg jobber på

[Skole A] [Skole B] [Skole C] [Skole D]

[Skole A] Jeg jobber på

Yrkesfag Fellesfag

[Skole C] Jeg jobber på

Ordinært Tilrettelagt Fellesfag

[Skole B og D] Jeg jobber på

Yrkesfag Studiespesialiserende Fellesfag

Dersom du har flere kommentarer, skriv disse her: